

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Монография

Под общей редакцией
доктора педагогических наук, профессора
М. А. Галагузовой

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF
CHILDREN AT RISK: REGIONAL ASPECT

Monography

Edited by
doctor of pedagogical sciences, professor M. A. Galaguzova

Екатеринбург 2015

УДК 37.013.42(035.3)
ББК Ч466.64
С69

Авторы:

д-р пед. наук, профессор М. А. Галагузова (§ 1.2, 3.1);
д-р пед. наук, профессор Ю. Н. Галагузова (§ 1.1, 2.2, 3.1, 3.2);
канд. пед. наук, доцент Т. С. Дорохова (введение, § 1.3, 2.1, 2.2, 3.3, з
аключение); канд. пед. наук О. С. Тоистева (§ 1.3); Д. С. Дорохов (§ 2.3)

Под общей редакцией

д-ра пед. наук, профессор М. А. Галагузова

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Н. О. Яковлева;
д-р пед. наук, профессор И. А. Маврина

Публикуется при поддержке гранта РГНФ: региональный конкурс «Урал: история, экономика, культура» 2014 – Свердловская область. Заявка № 14-16-66047. Проект «Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в контексте внедрения ФГОС основного общего образования в Свердловской области»

С69 Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска: региональный аспект [Текст] : моногр. / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ООО «Издательский дом „Ажур“», 2015. – 224 с.

ISBN 978-5-91256-304-1

В предлагаемой монографии поднимается чрезвычайно актуальная для современной педагогики и образования проблема социально-педагогического сопровождения детей группы риска. При этом, авторами рассматриваются как теоретические вопросы указанной проблемы, так и технологии, которые могут быть применены в практической деятельности педагогов образовательных учреждений.

Монография адресована педагогам, руководителям образовательных учреждений и органов управления образования, а также родителям, в особенности воспитывающим детей группы риска

УДК 37.013.42(035.3)
ББК Ч466.64

ISBN 978-5-91256-304-1

© Галагузова М. А., § 1.2, 3.1, 2015
© Галагузова Ю. Н., § 1.1, 2.2, 3.1, 3.2, 2015
© Дорохова Т. С., введение, § 1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, заключение, 2015
© Тоистева О. С., § 1.3, 2015
© Дорохов Д. С., § 2.3, 2015
© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	6
1.1. Сущность понятия «дети группы риска»	6
1.2. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения детей группы риска	28
1.3. Методологические подходы к исследованию социально- педагогического сопровождения детей группы риска.....	38
ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ	63
2.1. Нормативно-правовые основы социально-педагогического сопровождения детей группы риска	63
2.2. Социальная политика в отношении детей и семей группы риска в Свердловской области	83
2.3. Анализ деятельности школ г. Екатеринбурга по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска	100
ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА	117
3.1. Концептуальные основы проектирования системы социально- педагогического сопровождения детей группы риска.....	117
3.2. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска как разновидность социально-педагогических технологий	149
3.3. Технологии социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей и семей-мигрантов	170
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	197
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	203
Нормативные документы	203
Литература	206

ВВЕДЕНИЕ

Увеличение числа безработных и малообеспеченных семей, сокращение числа бесплатных образовательных и культурно-просветительских услуг, падение нравственности, духовный кризис, гражданская незрелость российского общества приводят к значительному росту детских и подростковых девиаций.

Будучи одной из самых незащищенных в социальном и правовом аспектах категорий населения, дети и подростки сегодня составляют группу риска, а, следовательно, нуждаются в социально-педагогическом сопровождении, что стало одним из направлений модернизации отечественной системы образования. В утвержденной Указом президента РФ В.В. Путина от 1 июня 2012 г. «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» определены приоритеты государственной политики в отношении детей группы риска. К ним относится создание в школе условий для максимально успешной социализации учащихся посредством реализации индивидуально-деятельностного подхода. Это, в свою очередь, предполагает необходимость разработки индивидуальной траектории развития для каждого ребенка и на основании данной траектории – организацию социально-педагогического сопровождения каждого ребенка, но особенно тех детей, которые по разным причинам могут испытывать трудности в социализации, а, следовательно, относятся к группе риска.

Одной из приоритетных задач современной педагогики и образования является помощь детям и подросткам в социализации. В особенности это касается детей и подростков группы риска. Для Свердловской области данная задача является чрезвычайно актуальной в связи с большим числом неблагополучных семей, в особенности в небольших городах, поселках городского типа и селах с низким уровнем жизни, а также увеличения динамики семей-мигрантов.

Следует также отметить, что в отечественной социальной педагогике к настоящему времени определены и описаны формы, методы, средства социального сопровождения различных категорий детей и подростков, в том числе относящихся к группе риска. Однако большинство из них ориентированы на социальные учреждения (Центры помощи семье и детям, реабилитационные центры и т. д.) и могут осуществляться только профессиональными социальными педагогами и специалистами социальной работы. Между тем в связи с усилившейся социализирующей функцией школы (что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах) возрастает необходимость в подготовке педагогов к реализации указанной функции. При этом большинство педагогов к этому не готовы не только в силу некомпетентности в вопросах психолого-педагогических особенностей детей группы риска, использования социально-педагогических технологий в воспитательном процессе, но и в силу слабой разработанности содержательной и методической сторон социально-педагогического сопровождения детей группы риска в школе в контексте внедрения новых стандартов.

Вышесказанное подтверждает актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1. Сущность понятия «дети группы риска»

На современном этапе развития системы общего образования актуальна проблема, связанная с обеспечением достижения учащимися новых образовательных результатов, соответствующих современным запросам личности, общества и государства¹. Поэтому со стороны образовательной организации должны быть созданы все условия для развития личности каждого ребенка вне зависимости от наличия или отсутствия тех или иных природных способностей с ориентиром на обязательное повышение этого уровня в процессе целенаправленной организованной образовательной деятельности.

Социально-экономические проблемы общества не могли не отразиться на системе образования. Как следствие, в современной школе получают образование разные дети: одаренные, успешно осваивающие школьную программу, дети с ограниченными возможностями здоровья, неуспевающие дети, дети с разными формами девиантного поведения, дети-сироты, дети группы риска и т.д. В данном исследовании мы обратимся к такой сложной и многочисленной категории детей, которая не имеет официально установленного юридического статуса как «дети группы риска».

В утвержденной Указом президента РФ В.В. Путина от 1 июня 2012 г. «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» определены приоритеты государственной политики в отношении детей группы риска. К ним относятся – создание в образовательной

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>.

организации условий для максимально успешной социализации учащихся посредством реализации индивидуально-деятельностного подхода². Реализация задач указанной «Стратегии...» требует того, чтобы в образовательной организации была создана действенная система помощи и поддержки детям группы риска. Но для того, чтобы создать такую систему, необходимо четко представлять, какой смысл вкладывается в понятие «дети группы риска». Очевидно, что в данном понятии, существуют, по крайней мере, три важных признака: «дети», «риск», «группа риска».

Согласно нормативным документам, как международного («Конвенции о правах ребенка»), так и федерального («Семейный кодекс») уровней, дети – это лица, в возрасте от 0 до 18 лет³. Поскольку мы рассматриваем данное понятие в аспекте ФГОС ООО, то соответственно, это дети в возрасте с 7 до 18 лет.

Понятие «*риск*» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. В словаре русского языка С.И. Ожегова «риск» понимается как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход⁴. Таким образом, риск есть некая мера опасности. Когда говорят о «*степени риска*», то актуализируется смысл, что риск может быть измеряемой величиной.

Риск определяется совокупностью факторов риска, под воздействием которых возникают ситуации риска. *Ситуации риска* обладают определенными характеристиками: неопределенность результатов действий; опасность возникновения негативных последствий в случае

² О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz3wTD3WYiO>.

³ Конвенции о правах ребенка [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.

⁴ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.

предпринимаемой активности; нахождение источника опасности, как во внешней среде, так и внутри самого человека.

Первоначально понятия «риск» и «ситуации риска» были предметом изучения правовых, математических и экономических наук (конец XIX-начало XX вв.). В дальнейшем, данное понятие появилось и в ряде других наук, в частности педагогике, психологии и социальной педагогике. Сферы деятельности, в которых возникает риск, и являются основой для выделения его видов: экологический, психологический, социальный, правовой, медико-биологический, экономический, педагогический и другие. Поэтому, разные виды риска изучаются разными науками, которые предлагают свою трактовку «риска», обоснования его сущности и причин.

Социально-педагогический подход к исследованию «риска» связан с идеями социализации личности, оптимизации социально-педагогической деятельности в рамках образовательной организации и вне ее. Данные идеи можно проследить в работах известных отечественных психологов Л.Н. Когана, А.Н. Леонтьева, Г.В. Суходольского⁵ и др. Они обосновывали, что социально-педагогический аспект риска обусловлен реформированием школы, вследствие чего меняется характер педагогической деятельности, а также претерпевают изменения взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса развития личности в социокультурной среде.

В исследованиях, связанных с «риском», появляется и активно закрепляется еще одно понятие «*группа риска*», под которым понимается принадлежность человека к определенной группе, подвергающейся опасности по одному или нескольким факторам риска.

В словаре по педагогике А.Ю. Коджаспирова, Г.М. Коджаспировой даётся следующее определение «группы риска» – это «категории

⁵ Коган Л. Н. Всесторонне развитие и самореализация личности // Вестник МГУ. 1981. №3. С.31-37; Леонтьев А.Н. Современные проблемы обучения и психического развития // Психология в вузе. 2003. №1-2. С. 242-251; Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. М.: ЛКИ, 2008. 168 с.

населения, более других склонные совершать девиантные или делинквентные поступки (т. е. поступки, отклоняющиеся от нормы или уголовно наказуемые)⁶.

По определению Л.Я. Олиференко, «дети группы риска – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних»⁷.

По мнению многих авторов, дети приобретают столь «неприглядный» социальный облик не потому, что они такими рождаются, а под воздействием различных, не зависящих от них факторов риска. Среди этих факторов выделяются следующие группы: медико-биологические, социально-экономические, психологические и педагогические. Доказано, что фактор риска непосредственно не влечет за собой негативных последствий, но может влиять на возрастание их вероятности. Обычно один фактор провоцирует появление другого, поэтому на жизнедеятельность человека начинают действовать совокупность факторов риска, которые влияют на развитие какого-либо процесса. Поэтому, в научной литературе, под *факторами риска* понимаются условия, обстоятельства, конкретные причины, которые более других влияют на возникновение и развитие ситуации риска.

В жизненной ситуации определенных групп людей некоторые негативные факторы или их совокупность действуют более интенсивно. В этом случае говорят о семьях группы риска, детях группы риска и т.д. Как было указано выше, для нашего исследования наиболее значимым является понятие «дети группы риска».

⁶ Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. С.58.

⁷ Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С.59.

Понятие «дети группы риска» употребляется в социологической, психолого-педагогической, социально-педагогической литературе, в исследованиях, посвященных проблемам социальной работы. Однако, не смотря на все это, оно до настоящего момента остается во многом неопределённым. Разнородность конкретных категорий детей, которые причисляются к группе риска и различия в их жизненной ситуации, в содержании и структуре факторов, влияющих на них, затрудняет формирование единого представления о сущности данного понятия.

В зависимости от того, какие факторы или поведенческие проявления личности, ставятся в центр внимания, возникают различные типологии детей группы риска. В отечественной педагогике накоплен определенный опыт деятельности с данной категорией детей. Так, в советский период, в контексте приоритета общественных интересов, понятие «дети группа риска» обозначало категорию детей, поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам. Хотя более употребляемым 1920 – 1930-е годы стал термин «трудные дети». Изучением проблем трудных детей занимались многие педагоги, психологи, и юристы. В России был создан специальный институт по изучению проблем данной категории детей, в котором активно велись исследования природы, происхождения, форм проявления девиантного поведения (П.П. Блонский, А. Б. Залкинд, В.П. Кащенко, Л.С. Выготский⁸ и др.).

Акцент в данных исследованиях был сделан на воздействие как внутренних факторов (врожденные или органические нарушения), так и внешних (неблагоприятное воздействие внешней среды, ошибки

⁸ Блонский П.П. Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений. Допущен Наркомпросом РСФСР. М.: Гос. учеб. педаг. изд., 1934. 344с.; Залкинд А. Б. Педология: Утопия и реальность. М.: Аграф, 2001. 464 с.; Кащенко В. П., Мурашёв Г. В. Исключительные дети: Дети нервные, трудные и отстающие, их изучение и воспитание. М., 1929. 125 с.; Выготский, Л.С. Педология подростка. Т.1 и 2. М.: Издательство БЗО 2 МГУ, 1929 и 1930.

семейного воспитания, влияние школьного коллектива). В рассматриваемый период распространенной классификацией трудных детей стало деление их на следующие группы:

- педагогически запущенные дети,
- социально запущенные,
- нервнобольные, которые страдали отклонениями в психике.

Данные категории детей, в основном, изучались в рамках науки педологии. Ученые-педологи в качестве одной из главных задач выделяли необходимость анализа общественной среды, в которой воспитывался ребенок, а также создание организованной педагогической среды, положительно влияющей на его воспитание и перевоспитание. За десять с небольшим лет был накоплен значительный опыт в диагностике и реабилитации трудных детей, не потерявший своей актуальности и в наши дни.

Однако в деятельности педологов проявлялись и некоторые недостатки, такие, как представления, согласно которым большую часть трудных детей следует рассматривать как нравственно и умственно дефективных. Реализуя идею изоляции таких детей от общества, предлагалось создавать специальные школы с примитивной программой обучения и т. п. В 1936 году вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях а системе Наркомпроса» по сути объявлявшее педологию буржуазной наукой, запрещенной в Советском союзе. В итоге под запретом оказались идеи и наработки отечественных педологов в отношении трудных детей, не только ошибочные, но и полезные. В противовес педологии в советской педагогике утвердилась позиция, согласно которой проблемы школьного воспитания рассматривались в тесной связи с общественной жизнью и советской

политической историей, и никак не могли быть следствием биологических, психологических или каких-либо иных несоциальных факторов⁹.

Ликвидация педологии как науки повлекла за собой и фактическое прекращение изучения детей группы риска, и только в конце 1950-х годов стали вновь появляться отдельные работы, посвященные проблеме педагогической запущенности (Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, В. Матвеев, Л.М. Зюбин, Э.Г. Костяшкин¹⁰ и др.). В последние годы эта категория детей рассматривается специалистами, прежде всего, с точки зрения воздействия тех неблагоприятных обстоятельств, которому они сами подвергаются в обществе: риск потери жизни, здоровья, нормальных условий для развития и др.

В современной отечественной науке, как указывалось выше, единой точки зрения по поводу сущности понятия «дети группы риска» и конкретных категорий детей, относящихся к данной группе, нет. При этом, не смотря на отличия, все-таки можно проследить некоторую близость в подходах педагогов, психологов, социальных педагогов к решению исследуемой проблемы. Рассмотрим подробнее данные подходы.

Так, в педагогике довольно распространенным является поведенчески-ориентированный подход, согласно которому дети группы риска – это:

1) дети с «социализированными формами» антиобщественного поведения, для которых не характерны эмоциональные расстройства, и которые легко приспосабливаются к социальным нормам внутри тех антиобщественных групп, к которым они принадлежат;

2) детей с несоциализированным антиобщественным агрессивным поведением, которые, как правило, находятся в плохих отношениях с

⁹ Педагогическая энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. 879 с.

¹⁰ Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966. 150с.; Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: КВАНТА +, 2001. 436 с.; Гаманин О., Матвеев В. Обычная, средняя... М.: Знание, 1976. 94 с.; Зюбин Л.М. Психологические особенности трудных учащихся профессионально-технических училищ. М.: Высшая школа, 1966. 46 с.; Костяшкин Э.Г. Индивидуальная работа в школе с трудными подростками. М.: Знание, 1971. 138 с.

другими людьми и со своей семьей, имеют значительные эмоциональные расстройства, проявляющиеся в негативизме, агрессивности, дерзости, мстительности¹¹.

В тех случаях, когда отождествляют понятия «трудность» и «риск», к данной группе относят: недисциплинированных, неуспевающих, детей с разного рода психическими и нервными расстройствами, детей, состоящих на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, детей из неблагополучных семей.

Г.Ф. Кумарина, употребляя в педагогическом контексте понятие «дети риска», относит к данной группе детей, испытывающих трудности в обучении, которые по состоянию здоровья, социального развития находятся в пограничной зоне между возрастной нормой и патологией. Т. е. соматические и психические расстройства разной степени выраженности и вызывают риск школьной и социальной дезадаптации. Общая оценка интеллектуального развития этих детей может быть и в рамках средненормативных показателей, но при более детальном изучении у них обнаруживается специфика двигательного, речевого, когнитивного и эмоционально-аффективного развития, а также несформированность предпосылок овладения программным материалом. Следует также отметить, что в связи с экологическим, демографическим, культурологическим и социальным неблагополучием в обществе данная категория детей имеет стойкую тенденцию к увеличению¹².

Эти данные подтверждаются и рядом других исследований (Э.М. Александровская, И.А. Коробейников, Н.Н. Савина¹³ и др.). По статистике Центра здоровья детей РАМН, около 85% детей рождаются с

¹¹ Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А.С. Спиваковской. М.: Прогресс, 1987. 424 с.

¹² Коррекционная педагогика в начальном образовании; под. ред. Г.Ф Кумариной. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.

¹³ Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учеб пособ. для вузов. М.: Академия, 2002. 208 с.; Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002. 192 с.; Савина Н.Н. Креативная педагогика для «трудных»: монография. Новосибирск: СО РАН, 2008. 380 с.

аномалиями развития и неудовлетворительным состоянием физического и психического здоровья, из них не менее 30% нуждаются в комплексной реабилитации. Конечно, такие дети испытывают значительные трудности в усвоении образовательных программ, в адаптации к социальным условиям. Таким образом, изначально риск, связанный с проблемами физического и психического здоровья, провоцирует появление педагогических и социальных рисков – неуспешности в обучении, сложности в адаптации в детском коллективе. Несомненно, что для таких детей должна быть создана в образовательном учреждении система помощи и поддержки с целью предотвращения дальнейшего усложнения данных проблем.

Следовательно, изучая педагогический аспект выделения категории «дети группы риска» отметим, что в центре внимания исследователей стоят процессы обучения и воспитания ребенка и возникающие в них трудности. В этом случае исследователи выделяют несколько групп детей:

- дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети-инвалиды, которым требуется создать необходимые условия для развития и обучения, чтобы они приблизились к возможной «индивидуальной норме». Для этого педагогами образовательных организаций используются разные формы обучения (домашнее, дистанционное, инклюзивное), в которых ребенок осваивает образовательную программу;
- педагогически запущенные дети, имеющие разные формы девиантного (безнадзорность, беспризорность и др.), делинквентного (противоправное поведение, не влекущее за собой нарушение уголовного законодательства) и криминального поведения (преступность). Все перечисленные виды поведения выходят за границы установленных в обществе социальных норм. Выстраиваемая система помощи и поддержки таким детям, как правило, встречает их активное сопротивление воспитательным воздействиям со стороны педагогов и родителей;

- неуспевающие дети, у которых есть стойкие затруднения при усвоении учебной программы или отдельной дисциплины;

- дети с нарушениями школьной дисциплины. Их поведение выходит за рамки школьных правил, они могут грубить, употреблять в речи нецензурную лексику, устраивать драки и т. д., что обусловлено трудностями в процессе адаптации их к школьному коллективу, либо особенностями воспитания в семье, где приняты определенные модели поведения.

Кроме педагогических исследований, термин «дети группы риска» встречается в работах *психологов*: И.В. Дубровиной, Э.А. Минковой, М.К. Бардышевской, А.М. Прихожан, А.Л. Лихтарникова¹⁴ и др.

Изучая психологические особенности детей группы риска, Сакату Х. выявил, что для данной категории детей, характерен термин «психическая неустойчивость», который многозначен и включает в себя такие поведенческие проявления как «безвольность», «повышенная внушаемость», «неустойчивое настроение»¹⁵. Данные проявления могут быть следствием раннего органического поражения центральной нервной системы, либо данные свойства могут быть связаны с так называемым «органическим» инфантилизмом – психогенно обусловленное аномальное формирование личности при дефектах воспитания в условиях безнадзорности. У таких детей отмечается отсутствие чувства долга, неспособность тормозить свои желания и поступки, подчиняться требованиям школьной дисциплины. Они быстро теряют интерес к занятиям и постоянно нуждаются в стимуляции извне (поощрение, напоминание, перемена видов деятельности). Малоспособные к волевому

¹⁴ Дубровина И. В., Минакова Э.А. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. М.: 1995. 64 с.; Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология», 2003. 102 с.; Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 2003. 368 с.; Лихтарников А.Л. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением. СПб: Доверие-PR1, 2004. 273 с.

¹⁵ Сакату Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 23 с.

усилию, при затруднениях в учебе они нередко уходят с уроков, катаются на городском транспорте, играют в футбол. Побег из школы и дома являются одной из основных форм защитной реакции, хотя в значительной мере служат удовлетворением инфантильных потребностей. Психологические исследования доказывают, что нарушения поведения у подростков с психической неустойчивостью связаны с аномалией развития и личностной незрелостью.

Следующую категорию детей, которых психологи относят к группе риска, составляют дети, у которых наблюдается преобладание явлений аффективной возбудимости, что является причиной школьной дезадаптации. Все конфликты такие дети решают путем агрессии, что делает их опасными для окружающих. Психологическая диагностика выявляет недостаточную сформированность общих знаний и представлений данных детей о школьном коллективе и неумением выстраивать адекватные межличностные отношения со сверстниками. У таких детей наблюдается отставание в речевом развитии, фиксируется отрицательное отношение к учебе, у них отсутствует установка на созидательный физический труд.

Следующей категорией детей группы риска, как считают психологи, являются дети с задержкой психического развития. Нарушения поведения таких детей напрямую связаны с различными видами неполноценности центральной нервной системы, результатом которой часто являются нарушение познавательной деятельности, эмоциональная незрелость, отставание в половом созревании. Помимо биологических факторов, обуславливающих отклонения в поведении ребенка, значительная роль принадлежит и социальному фактору – неблагоприятным условиям воспитания и окружения, неадекватным условиям обучения, явлениям педагогической запущенности.

В представленной выше классификации, риск был обусловлен, как биологическими, так и социальными факторами. Детей без отклонений в

развитии центральной нервной системы, Сакату Х. разделил на следующие категории: дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств; дети из неблагополучных, асоциальных семей; дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке; дети с проявлениями социациальной и психолого-педагогической дезадаптации¹⁶.

Таким образом, на основании анализа некоторых психологических исследований становится ясно, что в психологии к детям группы риска относят детей, у которых нарушены психические процессы, в основном, когнитивные и психоэмоциональные. В таком случае говорят о детях с повышенной тревожностью, агрессивностью, гиперактивностью, нарушениями познавательной сферы.

Интересна еще одна познавательная область – социальная педагогика, в рамках которой ведутся исследования, в том числе по изучению феномена «дети группы риска» и создание действенной системы помощи и поддержки таким детям (Л.В. Мардахаев, Л.Я. Олиференко, А.В. Мудрик¹⁷ и др.).

Например, Л.В. Мардахаев относит к группе риска тех, кто уязвим или может понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Так группами риска он считает многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей-инвалидов; детей, оставшихся без попечения родителей. Что касается детей группы риска, то к ним он относит детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском

¹⁶ Сакату Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 23 с.

¹⁷ Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. М.: Издательство Юрайт, 2011. 797 с.; Шульга, Т.И., Олиференко, Л.Я., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Academia, 2008. 162 с.; Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

школьной и социальной дезадаптации. (Мардахаев Социальная педагогика).

М.А. Галагузова данное понятие связывает с «отклонением от нормы», которое классифицируется как «физические отклонения», «психические отклонения», «педагогические отклонения», «социальные отклонения»¹⁸.

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева под понятием «дети группы риска» подразумевают следующие категории детей:

- дети с проблемами в развитии, не имеющими резко выраженной клинико-патологической характеристики;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в силу разных обстоятельств;
- дети из неблагополучных, асоциальных семей;
- дети из семей нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;
- дети с проявлениями социальной и психолого-педагогической дезадаптации¹⁹.

Анализируя литературу, можно заметить, что помимо термина «дети группы риска» авторы достаточно часто пользуются и другими синонимичными терминами: «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации», «дети в особо трудных жизненных обстоятельствах», «дети, находящиеся в социально опасных условиях», «дети, нуждающиеся в общественном воспитании», «дети, нуждающиеся в помощи государства», «трудные», «трудновоспитуемые», «педагогически запущенные», «проблемные», «дезадаптированные», «дети с отклоняющимся (девиантным либо делинквентным) поведением» и т. п.

¹⁸ Штинова, Г.Н. Социальная педагогика: учеб. Для студентов вузов. М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 447 с.

¹⁹ Шульга, Т.И., Олиференко, Л.Я., Дементьева, И.Ф. Социально-педагогическая поддержка...

Очень часто в педагогической, психологической и социально-педагогической литературе отождествляются понятия «дети группы риска» и «неблагополучные дети».

Но при таком разнообразии взглядов на понятие «дети группы риска» исследователи близки в определении факторов риска.

Психологи выделяют несколько психотравмирующих факторов, нарушающих адаптацию и приводящих к стрессовым ситуациям:

- шоковые психические травмы, способствующие утрате чувства безопасности. Они отличаются большой силой воздействия, угрожают благополучию и/или жизни ребенка. Это могут быть нападения животных (особенно собак), появление незнакомых людей, в том числе в ситуации повторных браков (появление мачехи или отчима), драки, пьяные попойки со скандалами, избиение или убийство близких в присутствии детей, катастрофы, войны, взрывы, смерть близких, насилие или жестокое обращение с детьми;

- психотравмирующие ситуации кратковременного характера, способствующие утрате чувства защищенности. Они непродолжительны, но также сильно воздействуют на психику ребенка. Это отсутствие или болезнь одного из родителей, ссоры со сверстниками, негативное окружение за пределами семьи (например, в случае миграции), негармоничная семья (распадающаяся, распавшаяся, ригидная, псевдосолидарная и т.д.), перемена места жительства, невозможность соответствовать ожиданиям семьи и т.д.;

- постоянные психотравмирующие ситуации, способствующие проявлению беззащитности. Такие ситуации, как правило, затрагивают идеалы, ценности, жизненные ориентиры ребенка или семьи. К ним можно отнести: семейные конфликты, противоречия в воспитании детей, появление нового члена семьи (отчим, мачеха, брат, сестра), враждебная, жестокая семья, резкая смена типа воспитания, помещение в чужую семью (замещающая семья), направление в специальные учреждения, суд,

отторжение ребенка от семьи, неспособность справиться с учебной нагрузкой, враждебное отношение родителей, педагогов, смена школьного коллектива;

- эмоциональная депривация, способствующая нарушению психического развития ребенка. Она заключается в том, что детям недостает ухода, заботы и ласки, в результате чего они не испытывают к родителям привязанности, что существенно нарушает их нормальное развитие. К этому приводит разлука с матерью, неспособность матери из-за болезни создать эмоциональную, теплую атмосферу, госпитализация детей, направление их в интернатные учреждения и др.

По мнению Е.М. Черепановой, травмирующие события, которые пережил человек, глубоко затрагивают его психику, причиняют настолько сильные страдания, что ответом является бурная негативная реакция. Нормальная психика в ситуации переживаемого дискомфорта позволяет человеку изменить свое отношение к окружающему миру, облегчить жизнь, снять психическое напряжение. Когда у человека нет возможности разрядить возникшее внутреннее напряжение, его психика «сживается» с переживанием травмы, приспосабливается к ней. Симптомы травматического стресса в виде психических отклонений являются способом выживания, связанным с пережитым событием²⁰.

По исследованиям Киберева А.А. и Сеньчуковой И.В. наибольшее число рисков и нарушений процесса социализации происходит у детей из неблагополучных (дезадаптированных, дисфункциональных) семей, где дети обделены заботой и вниманием со стороны родителей²¹.

Е.И. Казакова, выделяет три основные группы факторов риска, которые создают вероятностную опасность для ребёнка: психофизические,

²⁰ Черепанова Е.М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. М.: Изд. центр «Академия» 1997. 71 с.

²¹ Кибирев А.А., Сеньчукова И.В. Модель и технологии работы с детьми группы риска в условиях школы: учеб.-метод. пособие. Хабаровск: ХК ИППК, 2005. 73 с.

социальные, педагогические (как особый вид социальных)²². Близок к этому подход В.Е. Летуновой, которая выделяет следующие группы факторов риска:

- медико-биологические (группа здоровья, наследственные причины, врождённые свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, условия рождения ребёнка, заболевания матери и её образ жизни, травмы внутриутробного развития и т.д.);

- социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное поведение, употребление спиртных напитков, наркотиков и т.д.);

- психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушения общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.);

- педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т.д.)²³.

Данный подход разделяет исследователь А.Г. Грицай, которая выделяет пять факторов риска, создающих угрозу для конструктивной социализации ребенка. Ими являются:

²² Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе // Дети группы риска: Материалы междунар. семинара. СПб., 1998 г. С. 56-70

²³ Летунова В.Е. «Дети группы риска» в системе работы ПМПС-Центра // Дети группы риска: Материалы международного семинара. СПб.: 1998. С.12-19.

- медико-биологические, связанные с группой здоровья, наследственные причины, врожденные свойства, нарушения в физическом и психическом развитии, условия рождения ребенка, заболевания матери, ее образ жизни, травмы внутриутробного развития и др.);
- социально-экономические, связанные с малообеспеченностью, неполнотой семьи, многодетностью, несовершеннолетием родителей, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни, семьи-мигрантов и др.);
- социально-культурные факторы, связанные с низким уровнем общей культуры родителей;
- демографический фактор, связанный со структурой и составом семьи (многодетные, неполные, простая, сложная и др.), а также местом и условиями проживания (город, село, деревня, мегаполис и др.);
- педагогический фактор (низкий уровень педагогической культуры родителей, несформированность чувства ответственного родительства, деструктивный уровень взаимоотношений в семье, отсутствие примеров положительного примера родителей, разные тактики и стили воспитания родителями своих детей)²⁴.

Другая классификация предлагает все риски делить на три большие группы: риски макросоциального характера, психолого-педагогического характера, биологического характера.

Риски макросоциального характера связаны с процессами, происходящими в мире, государстве, регионе, которые влияют на воспитательный потенциал семьи. К ним можно отнести:

- падение жизненного уровня населения,
- ухудшение условий содержания и воспитания детей,
- повышение платы за образовательные услуги,
- сложно решаемые жилищные проблемы семьи,

²⁴ Грицай А.Г. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. № 3, 2009. С.54-60.

- дистанцирование школы от детей, имеющих разного рода отклонения в поведении,
- изменение ценностей общества,
- усиление влияния асоциальных криминальных групп в микросреде,
- отсутствие цензуры в сети интернет и др.

Психолого-педагогические риски связаны с внутрисемейными процессами (стилем воспитания, моделями воспитания, нормами отношений и т.д.). Как правило, данные риски связаны с нарастанием отчуждения между членами семьи, самоустранением от воспитания детей и перекладыванием этого процесса на образовательную организацию, не выполнением своих родительских функций и др. Известно, что доля социальных сирот (сиротства при живых родителях) имеет стойкую тенденцию к увеличению. Отчуждение между детьми и родителями становится фактором беспризорности и безнадзорности детей, которые пытаются устроить свою жизнь на улице в компании сверстников. Причинами, приводящими к нарушению детско-родительских отношений становятся: сверхзанятость родителей, отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы, доверительного отношения, что приводит к психической депривации ребенка, либо пьянство родителей, которое нередко выливается в жестокое обращение с детьми.

Таким образом, к данной группе факторов психолого-педагогического риска в меньшей степени относятся материальное благополучие семьи, наличие жилья и т. п. (т.е. объективные факторы риска), и в большей – нарушения в межличностных отношениях между членами семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, влияющие на воспитание детей.

Риски биологического характера связаны со здоровьем членов семьи и обусловлены, как наследственными, так и внешними причинами.

В рамках нашего исследования мы остановимся *на социальных и педагогических факторах риска*. Анализ исследований по данной

проблеме позволяет определить, что доминирующим здесь является *тип семьи ребенка*. Из множества типологий семьи, задачам социально-педагогического сопровождения детей группы риска отвечает комплексная типология, которая предусматривает выделение четырех категорий семей, различающихся по уровню социальной адаптации от высокого к среднему, низкому и крайне низкому: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи²⁵.

Благополучные семьи успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в социально-педагогической поддержке, так как за счет адаптивных способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстро адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае возникновения проблем им достаточно разовой однократной помощи в рамках краткосрочных моделей работы со стороны специалистов.

Семьи группы риска характеризуются наличием некоторого отклонения от нормы, не позволяющего определить их как благополучные (например, неполная семья, малообеспеченная семья, многодетная семья, семья безработного, семья мигрантов), вследствие чего адаптивные способности этих семей снижены. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому специалистам, участвующим в процессе социально-педагогического сопровождения, необходимо наблюдать за состоянием семьи, имеющимися в ней дезадаптирующими факторами, отслеживать, насколько они компенсированы другими положительными характеристиками, и в случае необходимости предлагать своевременную помощь.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями. Их адаптивные

²⁵ Штинова Г.Н. Социальная педагогика...

способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычно продолжительная поддержка со стороны специалистов службы социально-педагогического сопровождения. В зависимости от характера проблем специалист, преимущественно, социальный педагог оказывает таким семьям образовательную, психологическую, посредническую помощь в рамках долговременных форм работы.

Асоциальные семьи – те, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни и где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. Работа социального педагога с этими семьями должна вестись в тесном контакте с правоохранительными органами, а также органами опеки и попечительства.

В рамках исследования проблем социально-педагогической поддержки детей группы риска, преобладающими факторами риска будут являться два типа семьи – неблагополучные и семьи группы риска. Именно на них, в первую очередь будет направлена социально-педагогическая поддержка со стороны всех участников образовательного процесса. Хотя мы и не исключаем другие факторы риска, которые выливаются в самостоятельное направление исследования и социально-педагогической деятельности.

Большинство семей, принадлежащих к группе риска, не уделяют серьезного внимания проблемам, с которыми они сталкиваются и сложно прогнозируют события, которые связаны с социализацией из ребенка.

Многие из родителей, в основном неблагополучных семей, не верят, что они могут что-то изменить в своей жизни и судьбе своего ребенка. У таких семей, как правило, отмечается недостаток ресурсов для воспитания ребенка (психологических, физических, социальных, экономических). Главная задача специалистов, которые работают с детьми и семьями – активизация имеющихся у них ресурсов посредством социально-педагогической поддержки. Здесь очень важным является принцип своевременности, так как эти ресурсы имеют тенденцию к уменьшению.

Таким образом, за рабочее определение понятия *«дети группы риска»* в данном исследовании принято: *это категория детей из неблагополучных семей и семей групп риска, которая в силу определенных обстоятельств более других подвержена влиянию негативных факторов (медико-биологических, социально-экономических, психологических, педагогических) со стороны общества, ставших причиной их дезадаптации.*

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время понятие «дети группы риска» прочно вошло как в нормативные документы разного уровня, так и в научные публикации. Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что данный термин является предметом исследования различных отраслей научного знания (социологии, психологии, педагогики, социальной педагогики, криминологии), вследствие чего имеет междисциплинарный характер изучения, обусловленный сложностью и многоаспектностью данного явления.

2. Обобщая положения, высказанные в разных науках по поводу характеристик детей группы риска, можно заметить, что при всех различиях существует одна общая составляющая – нарушение процесса позитивной социализации ребенка.

3. Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться не

требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают различного типа общеобразовательные организации). Но фактически, в силу причин различного характера, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закреплённые «Конвенцией ООН о правах ребёнка» и другими международными, российскими и региональными законодательными актами (право на полноценное развитие и на образование). Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они или не могут их осознать, или не видят выхода из трудной жизненной ситуации, в которой оказались. При этом, «дети группы риска» не только испытывают воздействие крайне негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих. Тогда как оказанная в нужный момент помощь могла бы поддержать ребёнка, помочь ему преодолеть трудности в социализации посредством освоения основных социальных ролей: «гражданин», «успешный ученик», «член семьи», «член коллектива».

4. В этой ситуации возникает необходимость в системном целенаправленном содействии таким детям в их интеграции в жизнь общества, в формировании у них позитивных ценностей, которая стала бы основой самореализации, профилактики отклоняющегося поведения, развития социальных навыков, освоения социальных ролей. Такой системной целенаправленной деятельностью может стать социально-педагогическое сопровождение детей группы риска.

5. Поскольку ведущим фактором, приводящим ребенка в категорию «детей группы риска», становится тип семьи, а именно неблагополучной и семьи группы риска, то именно на них, в первую очередь должно быть направлено социально-педагогическое сопровождение со стороны всех участников образовательного процесса посредством индивидуальной работы с ребенком, его семьей, школьным и педагогическим коллективом.

1.2. Теоретические основы социально-педагогического сопровождения детей группы риска

Одной из важных социально-педагогических проблем на современном этапе является поиск новых технологий, направленных на обеспечение социализации детей и подростков. Проблема социально-педагогического сопровождения различных категорий детей, молодежи и взрослого населения в процессе их социализации является одной из ведущих в социальной педагогике. Но, прежде чем определять эффективные технологии в социально-педагогическом сопровождении дезадаптированных подростков, необходимо выяснить сущность этого понятия, ибо она имеет методологическое значение, поскольку смысловое наполнение этого понятия определяет принципиальные подходы к целям, задачам и средствам деятельности социального педагога.

Проблема социально-педагогического сопровождения довольно хорошо изучена в отечественной науке, что подтверждается большим количеством трудов, раскрывающих перспективные формы, методы, средства данной деятельности.

В частности, анализу социокультурных изменений в современной школе посвящены исследования Л.В. Байбородовой, Е.В. Бондаревской, С.Г. Вершловского, О.Б. Даутовой, И.А. Мавриной, С.Н. Чистяковой, Е.И. Титовой, Е.В. Ткаченко, А.П. Тряпицыной, Т.И. Шамовой, И.С. Якиманской и др.²⁶

Проблемы социализации школьников отражены в исследованиях А.Л. Андреева, Л.П. Бугевой, Ю.Г. Волкова, Б.С. Гершунского, О.В.

²⁶ Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования: ученик в структуре личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: РГПУ, 1997. 134 с.

Долженко, А.С. Запесоцкого, Г.Е. Зборовского, Ф.Г. Зиятдиновой, А.И. Иванова, О.И. Карпухина, А.И. Ковалевой, О.Н. Козловой и др.²⁷

Вопросы социально-педагогической деятельности поднимаются в трудах М.А. Галагузовой, И.С. Кона, Т.Н. Кухтевич, В.А. Куценко, В.Т. Лисовского, В.Б. Миронова, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, В.В. Николиной, А.М. Осипова, М.Н. Руткевич, В.С. Торохтия, В.Ю. Троицкого, В.Н. Турченко, Л.В. Филипповой, Ф.Р. Филиппова, Л.Я. Олиференко и др.²⁸

Современные исследователи отмечают, что с позиций социальной педагогики понятие социализации следует рассматривать не только как усвоение индивидом определенных социальных норм и ценностей, но и его самореализация. Из этого следует, что в школе должны быть созданы условия для успешной самореализации каждого учащегося, что предполагает использование педагогами деятельностного и личностно-ориентированного подхода. Расширенная (философская) трактовка деятельностного подхода сформулирована в работах отечественных философов и психологов: Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, В.А. Лекторского, А.А. Пузыря, С.Л. Рубинштейна, В.С. Швырева и др.

Сущность понятия «сопровождение» достаточно активно обсуждается в психолого-педагогической литературе. С позиции социально-педагогического знания, его рассматривают преимущественно с трех позиций: как процесс, как метод и как систему профессиональной деятельности специалистов. Сопровождение как процесс – это совокупность последовательных действий, позволяющих ребенку максимально эффективно реализовать обучение и воспитание. Сопровождение как метод – это способ практического осуществления

²⁷ Карпухин О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. 2000. № 3. С.54-62.

²⁸ Галагузова М.А., Дорохова Т.С., Миниханова С.А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения // Педагогическое образование и наука. 2013. С.23-32; Мудрик А.В. Социальная педагогика...; Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: монография. М., 1998. 202 с.; Штинова, Г.Н. Социальная педагогика...

сопровождения, обеспечивающий создание условий для принятия участниками образовательного пространства оптимальных решений в ситуациях школьного взаимодействия. Как система профессиональной деятельности сопровождение нацелено на создание условий для естественного развития детей и помощи в решении задач, обучения, воспитания и социализации (В.Г. Бочарова, М.А. Василькова, В.Н. Гуров, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Н. Шинкаренко, Л.М. Шипицина и др.)²⁹.

В учебных пособиях по социальной педагогике авторы рассматривают различные аспекты социально-педагогического сопровождения. Так В.И. Загвязинский и О.А. Селиванова в учебнике для бакалавров психолого-педагогического образования рассматривают социально-педагогическое сопровождение детей с особыми нуждами (детей-инвалидов)³⁰ и социально-педагогическое сопровождение престарелых³¹. Анализируя эти вопросы, авторы останавливаются на социальных проблемах детей-инвалидов и пожилых людей, выделяют виды помощи, которые могут быть оказаны социальным педагогам таким категориям людей. Однако, авторы в этом учебнике не дают определение сущности понятия «социально-педагогическое сопровождение».

Другой ученый Л.В. Мардахаев в учебнике по социальной педагогике рассматривает «социально-педагогическое сопровождение и поддержку человека в жизненной ситуации»³² и «социально-педагогическую поддержку семей, находящихся в трудной жизненной ситуации»³³. Автор дает определение понятия социально-педагогическое сопровождение, под которым он понимает «совместное движение (взаимодействие) социального педагога...и воспитанника, его родителей

²⁹ Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе // Дети группы риска: Материалы междунар. семинара. СПб., 1998. С. 56-70; Шипицина Л.М., Иванова Е.С. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. СПб.: МУСиР, 1997. 160 с.

³⁰ Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. М.: Юрайт, 2012. С.275-293.

³¹ Там же. С. 373-383.

³² Мардахаев Л.В. Социальная педагогика...

³³ Там же. С. 717-740.

... на основе прогнозирования перспектив поведения и самопроявления объекта в ситуации развития, направленное на создание условий и обеспечение ему (им) наиболее целесообразной помощи (поддержки), стимулирование осмысления существа в процессе возникновения... проблемы в общении, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении (уходе, развитии и воспитании ребенка), поиск способа ее преодоления, а также побуждении к самостоятельности и активности в этом»³⁴. Несмотря на сложность данного определения, не позволяющего выделить признаки понятия, отделить «зерна от плевел», обратим внимание на два важных, с нашей точки зрения, термина – взаимодействие и поддержка.

Анализ научной литературы показывает, что наряду с понятием «социально-педагогическое сопровождение» используется другое, близкое к нему понятие «социально-педагогическая поддержка». В некоторых источниках они рассматриваются как синонимы. Однако, несмотря на кажущуюся близость этих понятий, каждый из них имеет свою специфику.

Известно, что понятие «педагогическая поддержка» имеет более длительную историю, чем сопровождение. Впервые это понятие было введено О.С. Газманом³⁵, затем рассмотрено такими учеными как А.Д. Андреева, Т.В. Анрохина, Н.Н. Михайлова и др. Ученые рассматривали педагогическую поддержку для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательных учреждениях.

В дальнейшем с развитием социальной педагогики появились и стали рассматриваться понятия «социально-педагогическая поддержка» и «социально-педагогическое сопровождение» в процессе социализации детей и подростков³⁶. Рассмотрим эти понятия по изученным нами

³⁴ Там же. С. 704.

³⁵ Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. О.С. Газмана. М., 1996. 165 с.

³⁶ Чередниченко И.Н. Социально-педагогическая поддержка детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Омск: ОмГПУ, 2003. 169 с.; Олиференко Л.Я., Т.И. Шульга Социально-педагогическая поддержка...

некоторым источникам. Так, Н.В. Савицкая выделяет пути и средства *социально-педагогической поддержки* социализации ребенка: «отбор содержание и форм педагогической поддержки; организация социального партнерства субъектов микросоциума по социализации детей; оценка результативности социально-педагогической поддержки»³⁷. Автор в работе не дает определение рассматриваемого нами понятия, но связывает его с педагогической поддержкой и выделяет такие признаки, как социальное партнерство и оценку результатов поддержки.

О.Н. Рощина рассматривает социально-педагогическую поддержку ребенка в трудной жизненной ситуации. Автор определяет социально-педагогическую поддержку семьи как эффективное направление социально-педагогической помощи, которая является целостным, непрерывным и комплексным явлением. При этом автор выделяет основные направления *социально-педагогического сопровождения*: «социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическое консультирование, социально-педагогическая коррекция»³⁸. В этом определении О.Н. Рощина понятия «социально-педагогическая поддержка» и «социально-педагогическое сопровождение» рассматривает как синонимы. Он также выделяет такие их признаки как профилактика, консультирование и коррекция.

Другое определение *«социально-педагогической поддержки детства»* мы находим в работе Т.Н. Поддубной и О.В. Агошковой. Авторы трактуют его как «социально-педагогическую деятельность по организации взаимодействия субъектов социальной защиты детства с целью предоставления индивиду (группе индивидов) защищенного пространства, предполагающая, в конечном счете, эффективный процесс его (их

³⁷ Савицкая Н.В. Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. М.: АПКППРО, 2009. С. 76.

³⁸ Рощина О.Н. Социально-педагогическая поддержка ребенка в трудной жизненной ситуации // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф.. М.: АПКППРО, 2009. С. 291.

социализации»³⁹. Мы выделяем два важных термина в этом определении взаимодействие и социализация.

Т.Е. Быковская констатирует, что *социально-педагогическое сопровождение* «трудных» молодых людей является сложным и комплексным видом превентивной деятельности различных категорий специалистов. Под социально-педагогическим сопровождением автор понимает «тип педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, а также в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека»⁴⁰. Т.Е. Быковская в рассматриваемом понятии делает акцент на педагогическую деятельность специалиста, который планирует жизнь ребенка под непосредственным наблюдением взрослого.

А.А. Архипова рассматривает в диссертационном исследовании социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации. *Социально-педагогическое сопровождение*, по мнению автора, представляет «компонент педагогической поддержки, который заключается в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуально-необходимой помощи, способствующей более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности»⁴¹. Как видим, автор также рассматривает социально-педагогическое сопровождение через *педагогическую поддержку* и оказание *помощи* ребенку в процессе социализации.

³⁹ Поддубная Т.Н., Агашкова О.В. Социально-педагогическая поддержка в учреждениях социально-педагогической инфраструктуры: учебно-метод. пособ.. Майкоп, 2010. С.114.

⁴⁰ Быковская Т.Е. Социально-педагогическое сопровождение подростка с девиантным поведением в условиях образовательного учреждения // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. – М.: АПКППРО, 2009. С. 282.

⁴¹ Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : автореф. дис. ... канд пед. наук, СПб, 2005. С. 7.

Л.Э. Понкратова считает, что «особенностью *социально-педагогического сопровождения* является «специфическая позиция социального педагога и целью этого сопровождения ... является оказание помощи в процессе социализации» Автор выделяет особенности социально-педагогического сопровождения: «целенаправленность, комплексность, непрерывность, долговременность, стимулирование мотивации, прогнозируемый результат. Социально-педагогическое сопровождение расширяет границы социального опыта ребенка и повышает его адаптивные возможности, способствуя, таким образом, успешной социализации»⁴².

Ограничимся этими исследованиями и сделаем ряд выводов:

- социально-педагогическая поддержка используется авторами, когда рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей и подростков, с которыми они не могут самостоятельно справиться, занимаются этими проблемами в образовательных учреждениях, в основном, педагоги;
- социально-педагогическое сопровождение связано с проблемами, которые возникают в детей и подростков в процессе социализации; эти проблемы решаются социальными педагогами и другими специалистами (педагогами-психологами, социальными работниками, дефектологами и др.) как в образовательных учреждениях, так в социальных и социально-педагогических учреждениях;
- социально-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение – это разные формы педагогической деятельности и социально-педагогической деятельности, которые направлены на помощь ребенка либо в обучении и воспитании, либо в процессе его социализации;
- технологии социально-педагогического сопровождения и социально-педагогической поддержки зависят от проблем обучения, воспитания и социализации детей и подростков.

⁴² Панкратова Л.Э. Новые подходы в подготовке специалистов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://do.teleclinica.ru/206983>.

После приведенных выше рассуждений, поясним собственную позицию о сущности *социально-педагогического сопровождения* дезадаптированных подростков. Для этого вначале рассмотрим этимологию этого слова, затем педагогическое и социальное сопровождение как составляющие социально-педагогического сопровождения и далее особенности социализации дезадаптированных подростков в этом процессе.

Для выяснения этимологии слова «сопровождение» обратимся к словарям. В словаре В. Даля понятие «сопровождение» трактуется как определенное действие. Сопровождать, значит, сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать. Согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – сопровождать, значит, следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-то. Отсюда мы видим, что термин «сопровождение» имеет многозначное звучание.

Понятие «педагогическое сопровождение» рассмотрено нами выше. Другое важное понятие «социальное сопровождение», которое является одним из основных в социальной работе. «Это комплекс мер, направленных на поддержание процессов активной жизнедеятельности и развития естественных способностей клиента, а также создание условий для предупреждения развития негативных последствий и различных социальных проблем, мобилизация человека на активизацию скрытых резервов, обучение новым профессиям, способности самостоятельно справляться с возникшими проблемами»⁴³. Социальное сопровождение направлено на социальную помощь, патронаж и защиту детей и молодежи, оказавшихся в сложных условиях, с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения и повышения их социального статуса. В процессе социального сопровождения детей и подростков решаются такие задачи,

⁴³ Социальное сопровождение: учебные материалы для студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kroki-gittya.com.ua/glossary.htm>

как: адаптация их к реальным условиям жизнедеятельности; реабилитация детей и подростков, находящихся в кризисных ситуациях и повышение их социального статуса; создание условий для самореализации детей и подростков в семье и обществе.

Анализ представленных работ, а также многолетняя практика по социализации дезадаптированных подростков позволяет вывести такое общее определение. *Социально-педагогическое сопровождение подростков – это комплексное взаимодействие социального педагога (психолога-педагога, дефектолога и др. специалистов) и подростков, оказавшихся в сложной жизненной ситуации в процессе их социализации и социального саморазвития.*

Это понятие конкретизируется в зависимости от того, какая проблемная ситуация возникает у подростка, в частности, у дезадаптированных. Вначале выясняется проблема дезадаптации: девиантное или делинкветное поведение, наркомания, алкоголизм или другие зависимости. Проблемам дезадаптированных подростков представлено во многих научных работах⁴⁴. Социально-педагогическое сопровождение дезадаптированных подростков выполняет следующие функции; целевая, прогностическая, диагностическая, социально-технологическая, контрольная и корректирующая. В зависимости от социальной проблемы дезадаптированного подростка конкретизируются функции социально-педагогического сопровождения, и определяется социально-педагогическая технология по решению целей и задач адаптации или реадaptации, социализации или ресоциализации личности подростка.

⁴⁴ Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: учеб. Пособие. Н. Новгород, 2001. 145 с.; Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.; Алмазов Б.Н. Психолого-педагогические основания реабилитации социально-дезадаптированных подростков: дис. ... в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 43 с.

С позиции новых Федеральных государственных образовательных стандартов социально-педагогическое сопровождение ребенка в школе предполагает создание педагогом условий для принятия ребенком оптимальных решений в ситуации выбора, для успешного школьного взаимодействия. Дети группы риска не имеют достаточных ресурсов для самостоятельного принятия решений в сложных жизненных ситуациях, а поэтому нуждаются в сопровождении. Это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержена влиянию негативных факторов (медико-биологических, социально-экономических, психологических, педагогических) со стороны общества, вследствие чего оказывается социально незащищенной.

Исходя из вышесказанного под социально-педагогическим сопровождением детей группы риска контексте новых ФГОС ООО можно понимать комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы педагога для успешной социализации детей и подростков в условиях школы.

Несмотря на широкое распространение исследований в области социально-педагогического сопровождения школьников, в современной науке не достаточно публикаций, аналогичных по задачам и содержанию предлагаемому исследованию, в частности касающихся детей группы риска. Ощущается необходимость начать системное описание всего разнообразия изысканий в данной области, охарактеризовать методологические подходы к исследованию понятийной системы социально-педагогического сопровождения, обосновать принципы, методы и аспекты ее описания.

Новым и перспективным представляется выявление концептуальных оснований региональной системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска; определение оптимальных форм, методов, средств социально-педагогического сопровождения детей из

малообеспеченных, неблагополучных семей и семей мигрантов, результативных в процессе разработки и реализации индивидуальной траектории развития ребенка.

Необходимо выделить как универсальные, так и специфические для различных категорий детей группы риска содержательные и методические ресурсы, доступные для педагогов школы, выявить возможности использования потенциала семьи, а также информационной среды школы (в частности интернет-ресурсов) для социально-педагогического сопровождения рассматриваемой категории детей. Все это позволит более успешно социализироваться детям группы риска (возможно, каким-то конкретным категориям), реализовывать основные направления ФГОС ООО в контексте модернизации региональной системы образования.

1.3. Методологические подходы к исследованию социально-педагогического сопровождения детей группы риска

Специфика современного этапа развития научного знания состоит в том, что нормой исследования все больше становится решение исследовательских задач с позиции интеграции знаний, полученных и рассматриваемых с позиции разных наук. Такая интеграция научных знаний приводит к обогащению частнонаучных методологий методами смежных наук, к заимствованию научных методов, их адаптации к специфике данной, в нашем случае, педагогической науки.

С этих позиций в контексте нашего исследования важно определить те методологические подходы, которые наиболее значимы при изучении проблем социально-педагогического сопровождения детей группы риска, и выявить методологические основания, позволяющие интегрировать эти подходы в целостное единство.

Отметим, что под методологическим подходом мы будем понимать не только совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-нибудь или что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела), определенных принципов и теоретических положений, но и соответствующие им способы деятельности. Иначе говоря, в структуре подхода как целостного явления выделяются два уровня:

- теоретический, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой исследовательской деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания;
- деятельностный, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных способов и форм ее осуществления, адекватных концептуально-ориентированному содержанию⁴⁵.

Основными методологическими подходами к изучению социально-педагогического сопровождения детей группы риска можно считать: *аксиологический, личностный, системно-деятельностный*.

В разработку *аксиологического подхода* внесли вклад такие исследователи, как Б.М. Бим-Бад, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, П.Г. Щедровицкий и др.⁴⁶

Ключевым понятием *аксиологического подхода* является понятие «ценности», которое характеризует социокультурное значение явлений

⁴⁵ Краевский В.В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. М., 2001. С.173.

⁴⁶ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: УРАО. 2003. 269 с.; Додонов Б. И. В мире эмоций. М.: Политиздат, 1987. 140 с.; Кузнецов Б. Г. Разум и бытие: Этюды о классическом рационализме и неклассической науке. М.: УРСС, 2010. 255 с.; Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 228 с.; Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя // Национальные ценности образования: история и современность / Под ред. З.И. Равкина. М.: ИТОП РАО. С. 229-235; Розин В.М. Методология: становление и современное состояние. М.: Изд-во МПСИ, 2006. 414 с.; Щедровицкий П.Г. Культура. Культуротехника. Культурология / Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 10. М., 2007. 416 с.

действительности, включенных в ценностные отношения. Следует отметить, что данное понятие является одним из основополагающих в философской науке. Ученые отмечают, что с момента появления философия стремилась ответить на вопросы этического характера – о том, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное – т. е. фактически обосновывала ценности общества в ту или иную эпоху. Так, для Средних веков высшей ценностью был Бог, в период Возрождение ценностью становится человек, формируется гуманизм, как философское явление. И только в XIX веке понятие «ценности» обретает характеристики философской категории, что, по сути, стало ключевой предпосылкой для возникновения аксиологии как самостоятельной области философских исследований, задачей которой является демонстрация ценности в общей структуре человеческого бытия⁴⁷.

Исходя из вышесказанного, становится понятно, что использование аксиологического подхода в педагогических и социально-педагогических исследованиях невозможно без понимания содержания его ключевого понятия именно в педагогическом контексте, которое является к тому же основным компонентом в структуре педагогической аксиологии. При этом междисциплинарные основания понятия «ценность», с одной стороны, позволяют рассматривать его в философском, культурологическом, психологическом, педагогическом, психологическом аспектах, а с другой, допускают множество его дефиниций.

Сущностный анализ понятия «ценности» показывает, что они не могут существовать без человека и без общества, так как они представляют собой некий вид значимости предметов и явлений для конкретного человека, социальной группы, общества. Следует отметить также, что ценностные характеристики могут относиться к отдельным событиям и явлениям жизни, культуре и обществу в целом, а также к конкретному

⁴⁷ Ершов В.Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании // Вестник СВФУ. 2011. Т.8. №3. С.108.

человеку как субъекту, осуществляющему различные виды творческой деятельности, в процессе которой создаются новые значимые предметы и блага.

Анализ процесса формирования ценностей, а именно тот факт, что они складывается в рамках социально-исторической практики, позволяет говорить об их объективности. Если же речь идет об отношении человека к ценности, т. е. оценке, то она, безусловно, субъективна. Поэтому она может быть истинной (если соответствует самой ценности) и ложной (если она ценности не соответствует), положительной или отрицательной. Именно в результате выработанной на практике оценки явление обретает статус ценности, в котором воплощен опыт человеческого бытия. Это содействует междисциплинарному изучению категории «ценности» в системе антропологических наук (философия, психология, педагогика и др.).

Вернемся к пониманию ценностей в контексте педагогической антропологии. Спецификой профессиональной деятельности педагога является то, что ценности не столько являются средством удовлетворения потребностей педагога, сколько служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. В современном понимании гуманизм является системой воззрений, исторически детерминированных и основанных на признании первостепенной значимости человека, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; принципов справедливости и человечности в качестве определяющих норм отношений между людьми⁴⁸.

Данная специфика определяется, во-первых, высокой социальной значимостью педагогической профессии; во-вторых, принадлежностью ее к сфере «Человек – Человек». На значимость аксиологической составляющей в деятельности педагога указывают и тот факт, что среди

⁴⁸ Ершов В.Л. Там же. С.108.

ключевых компетентностей педагога в стандартах выделяются компетентности ценностно-смысловой ориентации.

В данном контексте логично отметить, что в современном социогуманитарном знании употребляют понятие «профессиональной ментальности», введенное в научный оборот такими исследователями, как Гершунский Б.С., Сонин В.А., Гусаченко О. И⁴⁹. др. Большинство авторов, характеризуя рассматриваемое понятие, выделяют такие его особенности, как:

- принадлежность к некоей профессиональной группе; – наличие собственного видения мира, характера поведенческих действий и эмоционально-волевых установок;
- опора, с одной стороны, на национальный, общественный менталитет, а с другой – на особенности индивидуального ментального опыта;
- репрезентация в профессиональной деятельности.

Среди описываемых структурных компонентов профессиональной ментальности называют:

- аксиологический (профессиональные ценности, нормы, цели);
- мотивационный (готовность к инновационной деятельности) и установочный (репрезентации ментального опыта в профессиональной деятельности)⁵⁰.

Еще один подход к определению структуры профессиональной ментальности вообще и педагога в частности предлагают включать в нее:

- образ «Я-профессионала», влияющий на формирование профессионального самосознания;

⁴⁹ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 608 с.; Слнин В.А. Учитель как социальный тип личности: монография. СПб.: Речь, 2007. 400 с.; Гусаченко О. Н. Менталитет современного педагога и условия его формирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2004. 29 с.

⁵⁰ Попова Е. А., Зелинская Е. В., Толмачева Н. А. О возможностях развития профессионального ментали-тета в условиях дополнительного образования // Фундаментальные исследования. 2012. № 3. С. 620–623.

- эмоционально-волевой компонент (совокупность характерных для представителей профессии эмоциональных проявлений и реакций);
- когнитивный компонент (селективность отбора информации и практических навыков, необходимых для трудовой деятельности);
- ценностный компонент (набор качеств, принципов, выступающих как смыслообразующие категории)⁵¹.

Даже поверхностный анализ взглядов исследователей на структуру профессиональной ментальности позволяет сделать вывод, что большинство авторов в качестве ее обязательного компонента выделяют аксиологический (ценностный), включающий определенные качества, принципы, профессиональные ценности, нормы, цели и т. п. Это связано, прежде всего, с ценностной направленностью педагогической профессии. Действительно, если для успешности профессиональной деятельности рабочего ключевое значение имеют профессиональные умения и навыки, для инженера – знания (когнитивный компонент), то для педагога первостепенное значение имеют определенные психологические качества, ценности, без которых он попросту не сможет работать с людьми⁵².

Отмечая исключительное значение педагогических ценностей для науки и практики, многие исследователи пытаются выявить их сущностные характеристики, выделить собственно педагогические ценности и классифицировать их. Так, В. А. Сластенин определяет педагогические ценности как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они носят социокультурный характер, т. е. формируются в определенную историческую эпоху в том или ином обществе и зависят от

⁵¹ Гусаченко О. Н. Там же. С.17-18.

⁵² Дорохова Т.С. Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога // Педагогическое образование в России. 2014. №1. С.120.

экономических, социальных, политических, духовных отношений и определяют развитие педагогики и образования⁵³.

Что касается классификации педагогических ценностей, то И.Ф. Исаев предлагает выделять:

- ценности-цели (раскрывают значение и смысл целей педагогической деятельности);

- ценности-средства (раскрывают значение способов и средств осуществления педагогической деятельности);

- ценности-отношения (раскрывают значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности);

- ценности-знания (раскрывают значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности);

- ценности-качества (раскрывают значение и смысл качеств личности педагога: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности педагога, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др.)⁵⁴.

Наиболее полную, на наш взгляд классификацию педагогических ценностей, исходя из значимости их в профессиональном становлении учителя, представили С.И. Маслов, Т.А. Маслова⁵⁵. Так, они разделили все педагогические ценности на следующие группы:

⁵³ Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования: межвузовский сборник науч. тр. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. С.87-88.

⁵⁴ Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004. С.77-78.

⁵⁵ Маслов С.И., Маслова Т.А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3. С. 202–211.

- гуманистические ценности педагогической деятельности (ученик, детство, уникальность и индивидуальность личности, развитие ученика, самореализация ученика);

- профессионально-нравственные ценности (добро, сострадание, милосердие, мир, искренность, верность, профессиональный долг, свобода, вера, доверие, справедливость, патриотизм, обязательность, профессиональная честь и достоинство в педагогике);

- ценность творческой самореализации (совершенствование профессионально-творческих способностей, преподаваемый учебный предмет, постоянное самосовершенствование учителя, ценность инновации);

- интеллектуальные ценности (истина, профессиональные знания, творчество, познание, свободный доступ к информации);

- социальные ценности (профессионально-педагогическое общение, профессионально-педагогическая корпоративность, соборность, традиции, семья, любовь и привязанность к детям);

- эстетические ценности (красота, гармония).

В контексте социально-педагогической поддержки особую значимость приобретают гуманистические, профессионально-нравственные и социальные ценности. Так, уникальность и индивидуальность личности предполагает необходимость реализовывать по отношению к каждому ребенку подходящие именно для него социально-педагогические технологии. Успешная позитивная самореализация учащихся является условием успешной профессиональной самореализации педагогов.

Остановимся подробнее профессионально-нравственных ценностях педагога. Добро – это критерий всех нравственных ценностей, означающий осознанное намеренное стремление к бескорыстной помощи, милосердию, основанное на сострадании. Сострадание – это сочувствие другому человеку, а в его активной ипостаси – помощь тому, кто не имеет сил что-

либо изменить. Милосердие – готовность простить человека, помочь ему, оно подводит к пониманию ценности мира. Мир – это согласие, отсутствие вражды, ссоры, в педагогическом контексте – отсутствие педагогического конфликта. Искренность – это честность, прямота и добросовестность. Она характеризуется выраженным отсутствием противоречий между реальными чувствами и намерениями в отношении другого человека (или группы людей) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах и реализуются в поступках. Верность – это стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга. Профессиональный долг – это совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Доверие – это чувство уверенного ожидания помощи от другого человека и уверенности в его воле, характере и т. д. Справедливость – понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния: в частности, соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания, соответствия роли различных социальных слоев, групп и индивидов в жизни общества и их социального положения в нем⁵⁶. Взаимодействие педагога и воспитанников непременно должно строиться на основе перечисленных нравственных ценностей.

Как было указано выше, к социальным ценностям педагога можно отнести профессионально-педагогическое общение. По мнению В.А. Кан-Калика – это система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им⁵⁷.

⁵⁶ Маслов С.И., Маслова Т.А. Там же. С. 207–208.

⁵⁷ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. С.12.

Соборность и традиционализм исследователи называют одними из основных национальных черт русского народа. В качестве педагогической ценности соборность предполагает некую целостность, внутреннюю полноту и единство, многообразие духовных сил педагога, объединенных нравственным самосознанием, стремлением к творчеству, верностью традициям. В свою очередь, под традицией обычно понимают элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в обществах и социальных группах в течение длительного времени. Ввиду устойчивости традиции и ее социальной природы, она является результативным средством социально-педагогического воздействия. По мнению Л.С. Выготского, психологическая роль традиций заключается в культурно-историческом развитии психологии личности, т.е. усваивая традиции, личность становится частью того или иного социума⁵⁸.

Семья является важнейшим социальным институтом, малой группой, в которой собственно и начинается социализация личности, переоценить ее значение в педагогическом процессе невозможно. В силу вышесказанного семья является одной из наиболее значимых педагогических ценностей и одновременно наиболее эффективным инструментом социально-педагогической деятельности.

Такая ценность, как любовь и привязанность к детям находится на стыке нравственно-профессиональных и социальных. В педагогической деятельности она является безусловной, так как без любви к детям данная деятельность, как и весь педагогический процесс, теряет смысл и свое назначение⁵⁹.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что перечисленные ценности являются необходимым условием успешного социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

⁵⁸ Выготский Л.С. Лурия А.П. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

⁵⁹ Маслов С.И., Маслова Т.А. Там же. С. 208.

Аксиологический подход как система гуманистических принципов является сущностным для личностно-ориентированной системы образования, так как он обеспечивает сохранение гуманистических параметров педагогической теории и практики. В этом аспекте логично будет рассмотреть особенности применения *личностного подхода* в социально-педагогическом сопровождении детей группы риска.

По мнению ряда исследователей (А.Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской⁶⁰ и др.), актуализация личностного подхода в современном отечественном образовании связана, прежде всего, с изменением представлений о личности ребенка как субъекта образовательного процесса. Теперь он рассматривается в качестве системообразующего начала образовательного процесса.

Сегодня в педагогической и психологической науке накоплено довольно много доказательств того, что полноценное развитие личности возможно только в том случае, если оно согласуется с теми требованиями и условиями, которые общество предъявляет современному человеку. Преобразования во всех сферах жизни, рост значения информационных и коммуникационных технологий, более высокие темпы устаревания технологий делают востребованными новые виды личностных, гражданских и социальных качеств.

Таким образом, личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он исходит из признания уникальности личности, ее интеллектуальной и

⁶⁰ Асмолов А.Г. Психология личности. М.: изд-во МГУ, 1990. 117 с.; Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.; Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Изд-во ИЦПКПС, 2004. 84 с.; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.; Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Логос, 2001. 384 с.; Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: изд-во МГУ, 2003. 416 с.

нравственной свободы, права на уважение; предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности с учетом ее социальных перспектив, создание для этого оптимальных условий.

Однако очевидно, что практическое решение перечисленных выше задач должно базироваться на четком, «инструментальном» знании о личности как феномене. Ориентация образования на развитие и формирование личности обучающегося предполагает выделение конкретных свойств и характеристик личности, влияющих на них внешних факторов, к которым практически относится весь окружающий человека мир. Педагогам необходимо разрабатывать педагогические средства и методы, учитывающие, как сами свойства, так и влияющие на личность факторы. Мало того, поскольку образование в целом выполняет важнейшие социальные функции, необходимо в четких параметрах определить, какая именно личность – с набором каких свойств – может обеспечить прогрессивное развитие общества, и что для этого должно сделать образование.

Считается, что такого рода знания обеспечивают ведущие представления и положения психологии личности, нашедшие отражение в работах таких ученых, как К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн⁶¹ и др. Согласно этим представлениям, каждый отдельный, единичный человек, в зависимости от аспекта рассмотрения, является индивидом, личностью, субъектом деятельности и «может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и

⁶¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.; Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.; Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.; Мясищев В.Н. Личность и отношения человека // Проблемы личности. Материалы симпозиума. М., 1969. С. 63–73.; Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1984. 255 с.; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.

субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида»⁶².

Следует отметить, что, не смотря на значимость вопросов, связанных с реализацией личностного подхода в образовании, и огромное количество работ отечественных и зарубежных ученых, в современной педагогике (как и психологии) целостной теории структуры личности в контексте проблематики ее социализации нет. Объективно это связано с тем, что личность человека представляет собой чрезвычайно сложное физиопсихосоциальное образование, характеризующееся целостностью, трудно разложимой на составляющие. На это указывал еще С.Л. Рубинштейн: «В психическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности»⁶³.

Кроме того, как подчеркивает В.В. Сериков, «личностно-индивидуальное начало в человеке не является результатом простого научения. Опыт, связанный с этими аспектами человеческого бытия, не передается нам непосредственно от других людей. Он приобретается самим человеком. Он должен сам, сотрудничая с другими людьми... создать свою личность, индивидуальность»⁶⁴.

В то же время в теоретико-методологическом плане личностный подход утверждает в педагогике в качестве базовых «представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности

⁶² Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень: изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. С.178.

⁶³ Рубинштейн С.Л. Там же С. 518.

⁶⁴ Сериков В.В. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития : материалы юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования (15–17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ): в 2 ч. Ч. 1. М.: МАНПО, 2005. С. 121.

обучающегося»⁶⁵, что меняет парадигму научно-педагогического мышления. Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое «Я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, в свою очередь, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях жизненного выбора⁶⁶. Исходя из вышесказанного становится ясно, что реализация личностно-ориентированного образования может быть осуществлена только в единстве с *деятельностным подходом*.

Сущностная взаимосвязь процессов формирования и бытия личности с деятельностью обуславливает закономерный интерес педагогики к этой категории, которая исследуется в разных гуманитарных науках, но прежде всего в философии (Э.В. Ильенков, М.С. Каган, П.В. Копнин, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин⁶⁷ и др.) и психологии (А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн⁶⁸ и др.).

Само понятие *деятельности* было введено в философскую мысль И. Кантом, но содержательное толкование деятельности как категории было представлено в работах Г. Гегеля, Л.Фейербаха было представлено собственно. В диалектико-материалистическом понимании деятельность трактуется как специфически-человеческий способ отношения к миру – «предметная деятельность» (К. Маркс). С этой точки зрения она представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и

⁶⁵ Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

⁶⁶ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

⁶⁷ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.; Каган М.С. Философская теория ценности. СПб: Петрополис, 1997. 205 с.; Введение в философию: учеб. пособие для вузов / В.А. Лекторский, И.Т. Фролов. и др. М.: Республика, 2003. 623 с.; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 392 с.

⁶⁸ Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22; Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.

творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. Иными словами, в таком «предметном» понимании деятельность совершается определенным субъектом (человеком или их совокупностью), который планирует, организует, направляет и корректирует ее⁶⁹.

Согласно современным взглядам, цель деятельности возникает у человека как образ предвидимого результата созидания. Деятельность можно представить как активное взаимодействие с миром, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Существенными характеристиками деятельности являются: предметность, мотивированность, целеположенность (целенаправленность), осознанность.

Разработка общепсихологической теории деятельности была начата в середине XX в. отечественными психологами (среди которых важная роль принадлежит А.Н. Леонтьеву и С.Л. Рубинштейну), а затем продолжена в Германии (К. Хольцкамп), Великобритании (М. Коул), Финляндии (Ю. Энгештрём) и других странах.

Деятельность в психологии соотносят со многими психическими процессами (сенсорная, мнемическая, мыслительная и другие виды деятельности). Однако, с другой стороны, как отмечал А.Н. Леонтьев, не все проявления жизненной активности человека могут быть отнесены к деятельности: подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности⁷⁰.

Еще одной ключевой характеристикой деятельности является субъектность деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В.

⁶⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46. Ч. I. М.: Политиздат, 1968. 560 с.

⁷⁰ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность...

Брушлинский, В.В. Давыдов⁷¹ и др.). По С.Л. Рубинштейну, такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности. По определению С. Л. Рубинштейна, деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающая вызвавшей это взаимодействие потребности как «необходимости» в чем-либо⁷².

По сравнению с личностными структурами человека, деятельность в силу своей существенно большей внешней «проявленности», является и более доступной для изучения и «инструментализации». Именно это во многом обусловило интерес к ней педагогов и активную разработку деятельностного подхода, который в настоящее время, является по сути одним из ведущих методологических оснований в научно-педагогических исследованиях. Однако, как указывалось выше, важно учитывать, что именно актуализация личностного подхода в педагогических исследованиях и образовательной практике обусловила необходимость реализации тесно связанного с ним деятельностного подхода.

С психологической точки зрения взаимообусловленность этих подходов базируется на фундаментальных положениях о единстве деятельности и личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, П.Г. Щедровицкий⁷³ и др.); о личности как активном субъекте деятельности и отношений с миром (А.В. Брушлинский, Д.А. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн⁷⁴ и др.); о

⁷¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности...; Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН. 1994. 109 с.; Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

⁷² Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М : Наука, 1959. 334 с.

⁷³ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности...; Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды...; Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход...; Зинченко В.П., Гордеева Н.Д. Функциональная структура действия. М. Изд-во МГУ, 1982. 208 с. ; Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. № 8. 2004. С. 12–17; Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.

⁷⁴ Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта...; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность...; Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности в свете ленинских идей // Вопросы психологии. 1980. №5. С.14-22.

творческом потенциале личности и возможностях его реализации в социальной деятельности (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.Д. Никандров⁷⁵ и др.).

Аргументированно показал педагогическое значение деятельностного подхода А.Н. Леонтьев, который писал «Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями»⁷⁶.

С позиций деятельностного подхода, усвоение содержания исторического опыта людей, т. е. социализации, осуществляется в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием человеческой культуры. Процесс деятельности одновременно является процессом формирования человеческих способностей и функций.

При этом деятельностный подход требует специальной работы по организации деятельности обучающегося, перевод его в позицию активного субъекта деятельности. В свою очередь, это требует обучать целеполаганию и планированию деятельности, способам ее организации, регулирования, контроля, рефлексии.

Таким образом, деятельностный подход предполагает комплексное преобразование индивида через изменение отношения к социальным явлениям, направленности интересов и уровня потребностей, системы ценностей. Это, в свою очередь, обращает внимание на новое понимание его сущности и методологических возможностей, что чаще всего выражается в использовании термина *«системно-деятельностный подход»*.

⁷⁵ Деркач А.А. Акмеология. М.: РАГС, 2004. 299 с.; Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособие для студентов вузов. М.: Флинт, 2003. 320 с.; Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики: Учеб. для вузов. М.: Просвещение, 2006. 574 с.

⁷⁶ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность... С.102.

В самом общем понимании система – это совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. Понятие «целостности» несет в себе чрезвычайно важный смысл. По своей сути целостность – это принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов, и невыводимость из свойств последних целого, зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функции и т. д. внутри целого⁷⁷.

В XX в. системный подход выдвигается на одно из ведущих мест в научном познании, это выдвижение объясняется, тем что, во многих науках наметилась постановка нового типа научных задач, центральными становятся проблемы организации и функционирования сложных объектов. Второй половина столетия ознаменовалась аналогичными задачами в социальной практике: в педагогике также важную роль начинают играть крупные комплексные проблемы, требующие тесного взаимоувязывания их различных аспектов, начинают активно изучаться педагогические системы.

В научной литературе (В. С. Безрукова, В. С. Беспалько, А. Я. Найн⁷⁸ и др.) выделены следующие признаки педагогической системы:

- она служит основанием теоретического осмысления и построения педагогической деятельности;
- включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами;

⁷⁷ Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2000. С. 584.

⁷⁸ Безрукова В. С. Педагогика: учеб. для инж.-пед. спец. Екатеринбург: Север, 1994. 338 с.; Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.; Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательной деятельностью студентов вуза. Пенза: изд-во Пензен. гос. пед. ун-та, 2002. 328 с.

- обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций педагогической деятельности;

- способствует достижению поставленных целей развития человека.

Также, встречаются в научно-педагогических работах понятия «система образования», «образовательная система», «образовательно-воспитательная система», «учебно-воспитательная система», «дидактическая система» и др.

В специальных исследованиях педагогические инновации также рассматриваются с позиций системного подхода, так как они всегда представляют собой трансформацию педагогической или дидактической системы. Позволяет четко выделить ее сущностные характеристики, показать, изменение каких именно компонентов педагогической системы обуславливает инновационность образовательного процесса.

Не случайно именно системно-деятельностный подход был положен разработчиками в основу Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. С позиций разработчиков, этот подход «постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта... Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Исходя из этого, личностное, социальное, познавательное

развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной»⁷⁹.

По мнению авторов, «актуализация деятельностного подхода при разработке концепции стандартов общего образования второго поколения обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по следующим показателям:

- придание результатам образования социально и личностно значимого характера;
- более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- существенное повышение мотивации и интереса к учению;
- обеспечение условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Деятельностный подход в образовательных стандартах позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся и формирования универсальных способов учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования.

Деятельностный подход обуславливает изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

⁷⁹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>.

- от определения цели школьного обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формированию умения учиться как компетенции, обеспечивающей овладение новыми компетенциями;
- от «изолированного» изучения учащимися системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к включению содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач (т. е. от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учения как процесса образования и порождения смыслов);
- от стихийности учебной деятельности ученика к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения»⁸⁰.

Таким образом, системно-деятельностный подход, по мнению авторов данной концепции, наиболее полно на сегодняшний день описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося образования. Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (к которым относятся игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки. При этом такие популярные в последние годы в образовании подходы, как компетентностный, личностный и др., не только не противоречат, но отчасти и «поглощаются», сочетаются с системно-деятельностный подходом к проектированию, организации и оценке результатов образования.

⁸⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования...

Взаимосвязь системно-деятельностного подхода с личностным проявляется в рассмотрении развития личности, как элемента системы. Взаимодействуя с миром, она строит сама себя. Активно действуя в мире, она самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит ее саморазвитие и самоактуализация. И хотя главным фактором развития личности остается учебная деятельность, она выступает «инструментом» ее духовного развития, социализации.

В то же время введение системно-деятельностного подхода как нормативной методологии школьного обучения обусловило исследовательский интерес к этому феномену. В школьной педагогической среде идет осмысление и активный поиск форм и способов реализации данного подхода в практике общего образования.

При переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной деятельности и, а преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию личности ребенка. В особенности это касается детей группы риска. Функция педагога в этом случае заключается в *сопровождении* образовательного процесса: диагностика имеющихся проблем детей, подбор и организация различных форм и методов сотрудничества с детьми, активное участие в обсуждении результатов их деятельности через наводящие вопросы, создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты социально-педагогической допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей и других решений, к развитию проблемной ситуации на новом уровне.

Согласно рассмотренным представлениям, системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса, в частности социально-педагогической деятельности с детьми группы риска, и его деятельностную интерпретацию, как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов

деятельности и включённых в него субъектов. Учитывая, тот факт, что все субъекты образования делятся на две основные категории – субъекты, организующие и осуществляющие образовательный процесс и субъекты, для которых он организуется, – можно сказать, что системно организованный образовательный процесс, в соответствии с деятельностной концепцией, представляет собой своего рода «метадеятельность»⁸¹.

Особую актуальность эта проблема приобретает для научного осмысления педагогической деятельности, непосредственно направленной на помощь подрастающему поколению в социализации и педагогическую профилактику девиаций, т. е. социально-педагогической деятельности.

Так, в традиционно ориентированном социально-педагогическом исследовании, направленном на осмысление проблем профилактики девиаций, на первый план выходит необходимость создания «идеального образа» человека, который никогда не отклонялся от общепринятых норм поведения, либо формирования «идеального образа» человека-девианта, которому не следует подражать. На стадии формирования таких моделей проблем как будто не возникает. Проблема возникает в условиях, когда предпринимаются попытки использовать разработанные социально-педагогическим исследованием модели профилактики девиаций, т. е. в педагогической деятельности, в сфере образования, поскольку в этих моделях абсолютно не предполагается ценностная структурированность конкретных педагогических ситуаций. И преодолеть схематизм этих моделей, считает А.А. Арламов, можно только на основе методологии системно-деятельностного подхода в ценностно-ориентированной его трактовке⁸².

⁸¹ Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.

⁸² Арламов А.А. Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2012. С.19.

Социально-педагогическое влияние, имеющее своей целью помощь личности в социализации, должно опираться не столько на нормативные педагогические модели, сколько на методологические установки широко трактуемого системно-деятельностного подхода, включающего ценностные ориентации, и разработанные на основе этого подхода методологические стратегии, позволяющие осмыслить соответствующие педагогические задачи в контексте конкретных ценностных установок личности. В этом плане он, на наш взгляд, является важнейшим основанием социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

По нашему мнению, системно-деятельностный подход как определяющее, стратегически значимое методологическое основание социально-педагогического сопровождения детей группы риска предполагает системную организацию целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности детей (учебной, внеучебной, социокультурной и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели – успешной позитивной социализации – деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1. В процессе реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска целесообразно опираться на такие методологические подходы, как аксиологический, личностный и системно-деятельностный.

2. Аксиологический подход предполагает ориентацию педагога на базовые ценности, принятые в конкретном социуме, а также позволяет аккумулировать специфические ценности педагогической профессии для продуктивной реализации задач помощи детям, испытывающим трудности в социализации. Среди них наиболее значимыми, на наш взгляд, являются гуманистические, профессионально-нравственные и социальные ценности.

3. Личностный подход предполагает, с одной стороны, акцентуацию педагога в процессе социально-педагогического сопровождения ребенка на его уникальных, индивидуальных особенностях с целью разработки и дальнейшей реализации индивидуально-ориентированной программы социально-педагогической деятельности, а с другой, – ориентация на социальные требования среды, в которой социализируется ребенок.

4. Системно-деятельностный подход как методологическое основание социально-педагогического сопровождения детей группы риска представляет собой специфический метод системной организации целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности детей (учебной, внеучебной, социокультурной и др.), целесообразно организованных и педагогически скоординированных для достижения успешной позитивной социализации детей.

5. Аксиологический, личностный и системно-деятельностный подходы тесно взаимосвязаны и в процессе реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска, взаимодополняя друг друга позволяют успешно решать основные задачи социально-педагогической деятельности педагога в рамках образовательного процесса в школе.

ГЛАВА 2. СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

2.1. Нормативно-правовые основы социально-педагогического сопровождения детей группы риска

Актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения детей группы риска ориентирует государство на разработку нормативных документов и реализацию социальной политики, нацеленную на решение указанной проблемы. Данная деятельность реализуется на нескольких уровнях: федеральном, региональном, местном и собственно в образовательном учреждении.

Среди документов федерального уровня можно выделить *законы*: «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об образовании в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Семейный кодекс». Следует также отметить *документы стратегического и концептуального характера*, которые определяют направления деятельности государства в контексте перечисленных законов, в частности «Национальную стратегию действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», утвержденную президентом РФ, а также *стандарты*, определяющие нормативные ориентиры деятельности педагогов в процессе обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях разного уровня, в том числе в отношении детей группы риска (Федеральные государственные образовательные стандарты, Профессиональный стандарт педагога).

Рассмотрим данные документы в контексте заявленной проблемы подробнее. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в

Российской Федерации»⁸³ коррелируется как с международными документами в области защиты прав ребенка («Конвенция о защите прав ребенка»⁸⁴), так и с основным законом РФ, Конституцией⁸⁵.

«Конвенция о правах ребенка» – это международный документ, признающий все права человека в отношении детей от 0 до 18 лет, принятый резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. На территории Российской Федерации Конвенция вступила в законную силу 15 сентября 1990 года. Это правовой документ высокого международного стандарта, который призывает и взрослых, и детей строить свои взаимоотношения на подлинно гуманистических и демократических нравственно-правовых нормах, уважении и бережном отношении к личности ребенка, его мнению и взглядам.

В частности, Конвенция предусматривает обязанность государства защищать интересы ребёнка и предоставлять ему необходимую заботу (статья 3), обеспечивать его здоровое психическое, эмоциональное, умственное, социальное и культурное развитие (статья 6). При этом государство должно учитывать права, обязанности и ответственность родителей при воспитании ребёнка (статья 5), оказывать им надлежащую помощь в воспитании и развитии детей и обеспечивать развитие сети детских учреждений (статья 18)⁸⁶.

Конституция РФ (статья 17) гарантирует ребенку, как гражданину РФ необходимые права и свободы «...согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией». При этом в широком социальном плане речь идет о том, что права и свободы, гарантированные конституцией, не являются средством контроля государства над гражданами и их ассоциациями, а

⁸³ Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558.

⁸⁴ Конвенция о правах ребенка...

⁸⁵ Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://constrf.ru>.

⁸⁶ Конвенция о правах ребенка...

позволяют обеспечить индивидуальную автономию личности и ее взаимодействия с другими людьми, различными социальными структурами, обществом и государством⁸⁷.

В отношении детей, испытывающих трудности в социализации и их семей основной закон предусматривает особые меры защиты, помощи и поддержки. Так статья 38 гласит, что «материнство и детство, семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей». Конституция РФ гарантирует основные права различным категориям граждан, в том числе мигрантам. Так, согласно статьям 26, 27 семьи-мигранты имеют право определять и указывать свою национальную принадлежность, Свободно передвигаться и выбирать место жительства⁸⁸.

Согласно статье 18 Конституции РФ «права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием»⁸⁹. Таким образом, указанные права уточняются и конкретизируются в тех или иных законах и подзаконных актах РФ различного уровня. В частности, Федеральный закон *«Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»* (статья 1) определяет такие ключевые понятия, используемые в процессе подготовки и реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

Такая категория, как дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации включает:

- детей, оставшихся без попечения родителей;
- детей-инвалидов;

⁸⁷ Конституция Российской Федерации...

⁸⁸ Там же.

⁸⁹ Там же.

- детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии;
- детей-жертв вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;
- детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев;
- детей, оказавшихся в экстремальных условиях;
- детей-жертвы насилия;
- детей, отбывающих наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;
- детей, находящихся в образовательных организациях для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающихся в особых условиях воспитания, обучения и требующих специального педагогического подхода (специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа);
- детей, проживающих в малоимущих семьях;
- детей с отклонениями в поведении;
- детей, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи⁹⁰.

Как видим, в эту довольно широкую категорию входят и дети, которых ученые традиционно относят к группе риска, о чем было подробно сказано выше (см. параграф 1.1.).

В законе *«Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»* также определяются ключевые понятия социально-педагогической деятельности с детьми группы риска и их семьями. Так, согласно этому закону несовершеннолетний, находящийся в социально опасном положении – это «лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке,

⁹⁰ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»...

представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия»⁹¹.

В данном определении присутствуют еще два понятия, которые часто встречаются педагогической теории и практике, когда речь идет о причинах и следствиях возникновения у детей трудностей в социализации – безнадзорности и беспризорности. Закон выделяет и определяет данные категории детей в отдельные группы. «Безнадзорный – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц. Беспризорный – безнадзорный, не имеющий места жительства и (или) места пребывания»⁹².

Девиантное поведение, к которому склонны дети рассматриваемой в законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» характеризуются понятием «антиобщественные действия», к которым относят – «действия несовершеннолетнего, выражающиеся в систематическом употреблении наркотических средств, психотропных и (или) одурманивающих веществ, алкогольной и спиртосодержащей продукции, пива и напитков, изготавливаемых на его основе, занятии проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством, а также иные действия, нарушающие права и законные интересы других лиц»⁹³.

В большинстве случаев ключевой причиной, по которой дети оказываются в трудной жизненной ситуации, в категории социально неблагополучных, и, в частности, в группе риска, является невыполнение

⁹¹ Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 23.11.2015) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_23509/

⁹² Там же.

⁹³ Там же.

семьей базовых функций, определяемых такими законами, как «Семейный кодекс», «Закон об образовании в Российской Федерации» и т. п.

Статья 63 «Семейного кодекса» гласит, что «родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами». Они также обязаны обеспечить получение детьми общего образования. Согласно статье 64 данного законодательства защита прав и интересов детей также возлагается на родителей⁹⁴.

Нарушение данных норм, т. е. невыполнение семьей функциональных обязанностей приводит к появлению социально неблагополучных семей, а также семей группы риска. Анализ нормативных правовых оснований употребления понятия «семья группы риска» показывает, что наиболее близким к нему по смыслу является используемый в федеральном законодательстве термин «семья, находящаяся в социально опасном положении».

В статье 1 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (в действующей редакции) дано следующее определение рассматриваемого понятия «семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними»⁹⁵.

Таким образом, критериями отнесения семей к категории находящихся в социально опасном положении являются:

⁹⁴ Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.semkod.ru/>

⁹⁵ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»...

- неисполнение родителями (законными представителями) обязанностей по жизнеобеспечению детей (отсутствие у детей необходимой одежды по сезону, отсутствие регулярного питания и санитарно-гигиенических условий, ухода за ребенком в соответствии с возрастом, отказ от лечения детей, безнадзорность или беспризорность детей, оставление ребенка по месту проживания (пребывания) или на улице в возрасте или состоянии, при котором он не может самостоятельно ориентироваться, если названные обстоятельства создают угрозу жизни и здоровью ребенка);

- неисполнение родителями (законными представителями) обязанностей по воспитанию и обучению детей, в т. ч. отсутствие контроля за воспитанием и обучением детей, приводящее к нарушению прав ребенка на образование или к совершению ребенком противоправных деяний, безнадзорность или беспризорность детей, жестокое обращение с ними (нанесение физического, психического и морального ущерба ребенку), вовлечение в совершение преступлений и антиобщественных действий (попрошайничество, проституцию, азартные игры, употребление алкогольной и спиртосодержащей продукции, употребление наркотических средств, употребление одурманивающих веществ);

- наличие факторов, отрицательно влияющих на воспитание детей со стороны родителей (злоупотребление алкогольной и спиртосодержащей продукцией, употребление наркотических средств, аморальный образ жизни).

При этом необходимо отметить, что законодательство следит, чтобы семья надлежащим образом выполняла свои обязанности по отношению к детям, чтобы права детей были в полной мере соблюдены. «... Обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей. При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Способы воспитания детей должны исключать

пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей. Родители, осуществляющие родительские права в ущерб правам и интересам детей, несут ответственность в установленном законом порядке»⁹⁶.

Однако практика показывает, что оказавшись в ситуации риска, семья нуждается в профессиональной помощи и поддержке. В этом случае в качестве основного субъекта социально-педагогической деятельности в отношении детей группы риска и их родителей выступают работники социальных служб, образовательных и других учреждений и организаций.

Социальные службы для детей – это «организации независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, осуществляющие мероприятия по социальному обслуживанию детей (социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, медицинских, психолого-педагогических, правовых услуг и материальной помощи, организации обеспечения отдыха и оздоровления, социальной реабилитации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, обеспечению занятости таких детей по достижении ими трудоспособного возраста), а также граждане, осуществляющие без образования юридического лица предпринимательскую деятельность по социальному обслуживанию населения, в том числе детей»⁹⁷.

Что касается системы образования, то согласно законодательству, она включает в себя:

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного

⁹⁶ Семейный кодекс Российской Федерации...

⁹⁷ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»...

самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования⁹⁸.

Структурно, система образования включает общее, профессиональное и дополнительное образование, что обеспечивает любому гражданину возможность осуществлять непрерывное образование.

При этом основополагающее понятие данного закона «образование» определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»⁹⁹. Иначе говоря, образование нацелено, в первую очередь, на создание условий для нормальной успешной социализации обучающихся, предотвращение негативных факторов, которые могли бы помешать его успешной самореализации.

Личностно-деятельностный подход, о котором шла речь выше (см. параграф 1.3.) на основе законодательства об образовании реализуется посредством предоставления обучающимся на индивидуализацию

⁹⁸ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

⁹⁹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»...

обучения и воспитания. Статья 34 гласит, что среди прочих обучающимся предоставляются академические права на:

1) выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения после получения основного общего образования или после достижения восемнадцати лет;

2) предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции;

3) обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами; ...

9) уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья;

10) свободу совести, информации, свободное выражение собственных взглядов и убеждений...¹⁰⁰

Закон «Об образовании в Российской Федерации» также выделяет категорию детей, испытывающих трудности в социализации, а именно в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления, Согласно статьи 42 настоящего законодательства по отношению к данной категории детей предусмотрена «психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя:

¹⁰⁰ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»...

- 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
- 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации»¹⁰¹.

Согласно закону «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» выступает одним из субъектов межведомственного взаимодействия, наряду с органами соцзащиты, органами опеки, комиссиями по делам несовершеннолетних, медицинскими учреждениями и т.д. Именно на базе образовательных учреждений зачастую осуществляется первичное выявление, и разрабатываются программы социально-психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с риском социального неблагополучия. Выявление таких семей на ранней стадии неблагополучия является одним из наиболее значимых условий эффективности коррекционной работы, социальной, психологической и педагогической поддержки¹⁰².

Организация выявления детей из семей с риском семейного неблагополучия, детьми уже находящимися в социально опасном положении, а также последующая работа с ними должна проводиться с максимальным использованием потенциала семьи на основе добровольного сотрудничества и с соблюдением этических принципов.

Среди технологий социально-педагогической деятельности в отношении детей, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в частности детей группы риска законодательство называет социальную адаптацию и социальную реабилитацию.

¹⁰¹ Там же.

¹⁰² Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»...

Под социальной адаптацией понимается «процесс активного приспособления ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, к принятым в обществе правилам и нормам поведения, а также процесс преодоления последствий психологической или моральной травмы». В свою очередь, «социальная реабилитация ребенка – это мероприятия по восстановлению утраченных ребенком социальных связей и функций, восполнению среды жизнеобеспечения, усилению заботы о нем»¹⁰³.

Закон также определяет средства и направления социально-педагогической деятельности с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Среди направлений называется «отдых и оздоровление детей», т. е. совокупность мероприятий, ориентированных на «развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований и требований обеспечения безопасности жизни и здоровья детей»¹⁰⁴. Фактически данное направление носит ярко выраженный профилактический характер и позволяет сохранить и укрепить не только физическое, но и социальное, психологическое здоровье ребенка, а следовательно должно использоваться в процессе социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

За реализацию названных выше технологий, и направлений, согласно рассматриваемому закону, в том числе отвечают организации отдыха детей и их оздоровления – т. е. «организации сезонного действия или круглогодичного действия независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, основная деятельность которых направлена на

¹⁰³Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»...

¹⁰⁴ Там же.

реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления (загородные лагеря отдыха и оздоровления детей, детские оздоровительные центры, базы и комплексы, детские оздоровительно-образовательные центры, специализированные (профильные) лагеря (спортивно-оздоровительные и другие лагеря), санаторно-оздоровительные детские лагеря и иные организации), и лагеря, организованные образовательными организациями, осуществляющими организацию отдыха и оздоровления обучающихся в каникулярное время (с круглосуточным или дневным пребыванием), а также детские лагеря труда и отдыха, детские лагеря палаточного типа, детские специализированные (профильные) лагеря, детские лагеря различной тематической направленности (оборонно-спортивные лагеря, туристические лагеря, эколого-биологические лагеря, творческие лагеря, историко-патриотические лагеря, технические лагеря, краеведческие и другие лагеря), созданные при организациях социального обслуживания населения, санаторно-курортных организациях, общественных организациях (объединениях) и иных организациях»¹⁰⁵.

В качестве средств социально-педагогической деятельности с рассматриваемой категорией детей выступает социальная инфраструктура для детей, а именно «система объектов (зданий, строений, сооружений), необходимых для жизнеобеспечения детей, а также организаций независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, которые оказывают социальные услуги населению, в том числе детям, и деятельность которых осуществляется в целях обеспечения полноценной жизни, охраны здоровья, образования, отдыха и оздоровления, развития детей, удовлетворения их общественных потребностей»¹⁰⁶.

Если законодательство Российской Федерации определяет основы социально-педагогической деятельности с детьми, в частности с

¹⁰⁵ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»...

¹⁰⁶ Там же.

различными категориями детей, испытывающих трудности в социализации, в том числе с детьми группы риска, документы стратегического и концептуального характера, как указывалось выше, определяют направления деятельности государства в контексте решения указанной проблемы. Так, в *«Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы»* выделены проблемы, имеющиеся в нашей стране в сфере организации условий для социализации детей. Среди них:

- недостаточная эффективность имеющихся механизмов обеспечения и защиты прав и интересов детей, неисполнение международных стандартов в области прав ребенка;
- высокий риск бедности при рождении детей, особенно в многодетных и неполных семьях;
- распространенность семейного неблагополучия, жестокого обращения с детьми и всех форм насилия в отношении детей;
- низкая эффективность профилактической работы с неблагополучными семьями и детьми, распространенность практики лишения родительских прав и социального сиротства;
- неравенство между субъектами Российской Федерации в отношении объема и качества доступных услуг для детей и их семей;
- социальная исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении);
- нарастание новых рисков, связанных с распространением информации, представляющей опасность для детей¹⁰⁷.

Перечисленные причины свидетельствуют об актуальности проблемы социально-педагогического сопровождения детей группы риска

¹⁰⁷ О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz3wTD3WYiO>

и их семей, в особенности на региональном уровне с учетом региональной специфики проблем и имеющегося потенциала для их разрешения.

Национальная стратегия предусматривает разработку и реализацию мер, на решение вышеперечисленных проблем, в частности среди мер, направленных на сокращение бедности среди семей с детьми, называются:

- разработка и принятие минимальных государственных гарантий в области доходов и социальных услуг, определяющих основные показатели качества жизни семей с детьми;

- совершенствование системы налоговых вычетов для семей с детьми;

- разработка мер по обеспечению регулярности выплат алиментов, достаточных для содержания детей, в том числе посредством создания государственного алиментного фонда¹⁰⁸.

Вторая группа мероприятий, указанных в Национальной стратегии нацелена на формирование безопасного и комфортного семейного окружения для детей, включает:

- обеспечение внедрения и распространения современных технологий профилактической и реабилитационной работы с семьей и детьми;

- повышение доступности услуг для семей с детьми за счет активного развития и поддержки сектора профильных некоммерческих организаций;

- формирование действенных механизмов раннего выявления жестокого обращения и насилия в отношении ребенка, социального неблагополучия семей с детьми и оказания им помощи с участием учреждений образования, здравоохранения, социального обслуживания, в том числе закрепление порядка межведомственного взаимодействия в деятельности по защите прав детей;

¹⁰⁸ О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы...

- организацию распространения и внедрения передового опыта в сфере профилактики жестокого обращения с детьми и реабилитации пострадавших¹⁰⁹.

Как видим, в рассматриваемом документе особое внимание уделяется работе с семьей, как основным институтом социализации детей. Государственная политика ориентирует педагогов на активное взаимодействие с семьей с целью профилактики перерастания ситуации риска в ситуацию неблагополучия. Не случайно третий блок мер, нацеленных на решение проблем в воспитании детей, посвящен деятельности по предотвращению изъятия детей из семьи. Реализация данных мер должна осуществляться под руководством органов социальной защиты населения, образования, здравоохранения, служб занятости, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов опеки и попечительства. В рамках указанных структур должны быть созданы службы социального сопровождения семей группы риска, участковых социальных служб, мобильных бригад, кризисных центров для детей, пострадавших от жестокого обращения, и кризисных центров для матерей с детьми и т.п. Деятельность данных организаций и учреждений должна включать:

- раннее выявление социального неблагополучия семей с детьми и комплексную работу с ними;
- обеспечение беспрепятственного доступа семей с детьми к необходимыми социальным услугам;
- обеспечение повсеместного внедрения эффективных технологий реабилитации социально неблагополучных семей с детьми;
- внедрение системы профилактики отказов от детей при рождении и (или) помещении в медицинские учреждения, особенно в случаях выявления у ребенка нарушений развития и несовершеннолетия матерей;

¹⁰⁹ Там же.

- введение запрета на изъятие детей из семей без предварительного проведения социально-реабилитационной работы, включая возможность замены лишения родительских прав ограничением родительских прав с организацией в этот период реабилитационной работы с семьями¹¹⁰.

Таким образом, государственная политика в отношении детей выделяет в качестве одной из проблемных категорий детей группы риска и их семьи, включает комплексную систему мер, реализация которых в полном объеме должна привести к сокращению доли детей и семей, находящихся в социально опасном положении, формированию в обществе ценностей семьи, ребенка, ответственного родительства; повышению качества услуг для семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации; созданию эффективных механизмов, способствующих выявлению семей, входящих в группу риска, их социальному сопровождению и реабилитации¹¹¹.

Как было указано выше, согласно российскому законодательству, социально-педагогическое сопровождение детей группы риска и их семей должно реализовываться, в том числе на базе образовательных организаций. Деятельность этих реализаций и собственно педагогов, как профессионалов, на федеральном уровне регулируется стандартами, в частности Федеральными государственными образовательными стандартами и профессиональными стандартами педагогов.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», «федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и

¹¹⁰ О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы...

¹¹¹ Там же.

нормативно-правовому регулированию в сфере образования¹¹². Т. е., стандарты определяют основные цели, задачи, принципы, направления деятельности образовательных организаций, которая, как указывалось выше, ориентирована на детей группы риска и их семью.

Так, «*Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*» направлен на обеспечение доступности получения качественного основного общего образования; духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья. Для детей-мигрантов предусмотрены гарантии «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России»¹¹³.

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности¹¹⁴. Среди умений, необходимых для реализации педагогом деятельности, профессиональный стандарт по направлению «педагог» определяет и те, которые позволяют осуществлять социально-педагогическое сопровождение детей группы риска.

В частности, в рамках выполнения такой общепедагогической функции, как «обучение» педагог должен «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности;

¹¹² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»...

¹¹³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования...

¹¹⁴ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>

обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»¹¹⁵.

При осуществлении общепедагогической функции «воспитание» педагог должен:

- развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности;
- формировать гражданскую позицию, способности к труду и жизни в условиях современного мира, культуру здорового и безопасного образа жизни, толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде;
- строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей;
- защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях¹¹⁶.

В процессе реализации трудовой функции «развивающая деятельность» педагог выполняет такие действия, как:

- «выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития;
- оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и

¹¹⁵ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/>

¹¹⁶ Там же.

др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

- оказание адресной помощи обучающимся;
- взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;
- разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка;
- освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу»¹¹⁷.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить следующее.

1. Для регулирования деятельности по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска и их семей разработан комплекс нормативно-правовых актов разного уровня и направленности (законов, подзаконных актов, документов стратегического и стандартизирующего характера).

2. Наиболее значимыми, на наш взгляд, в контексте рассматриваемой проблемы, являются федерального уровня можно выделить законы: «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об образовании в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Семейный кодекс».

3. «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», утвержденная президентом РФ, нацелена в первую очередь, на преодоление проблем детей, испытывающих трудности в социализации и их семей, и содержит мероприятия, которые должны быть реализованы на государственном и региональном уровне, в том числе, в контексте социально-педагогического сопровождения детей и семей группы риска.

¹¹⁷ Профессиональный стандарт «Педагог...».

4. Нормативные ориентиры деятельности педагогов в процессе реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска в образовательных учреждениях разного уровня определены в Федеральных государственных образовательных стандартах, а также профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

2.2. Социальная политика в отношении детей и семей группы риска в Свердловской области

В данном параграфе будет проанализирована социальная политика Свердловской области в отношении детей группы риска и их семей. Выше было показано, что группа риска включает различные категории детей. В силу их многообразия, в данной монографии будут представлены определенные категории и технологии социально-педагогической деятельности в отношении наиболее проблемных категорий детей группы риска именно для Свердловской области.

Для Свердловской области в современный период характерно увеличение количества неблагополучных малообеспеченных и необеспеченных семей, в особенности в небольших городах, поселках городского типа и селах с низким уровнем социально-экономического развития.

Как было показано выше, (см. параграф 1.3.) семейное неблагополучие может быть выражено в разных проявлениях:

- *психологическое* (ребенку в таких семьях угрожают, подавляют его волю, запугивают, навязывают свой образ жизни и т. д.),

- *физическое* (жестокое обращение с детьми: наказания, побои, лишение пищи; достаточно часто родители заставляют своих детей зарабатывать разными незаконными способами деньги и др.),

- *социальное* (ребенка выгоняют из дома, не осуществляют за ним надзор, продают квартиру, оставляя ребенка без собственности, продают кому-то ребенка с целью зарабатывания денег, забирают у ребенка документы и шантажируют, заставляя делать то, что необходимо взрослым и т. д.).

Указанные направления характерны и для Свердловской области.

Опыт работы специалистов с такими семьями показывает, что дети в них живут с целым комплексом проявлений неблагополучия, что обуславливает необходимость социально-педагогической поддержки. Кроме того, в Свердловской области за последние 10 лет увеличилось количество семей-мигрантов, которые вследствие отсутствия в регионе работы для трудоспособного населения, являются также малообеспеченными. Эти данные подтверждает «Концепция реализации государственной семейной политики Свердловской области на период до 2020 г.»¹¹⁸, а также отчеты Департамента по труду и занятости населения Свердловской области¹¹⁹.

Так, характеризуя, ситуацию с занятостью населения, отмечено, что, начиная с 2012 г. наблюдается застойная безработица во многих отдаленных территориях Свердловской области, особенно на северо-востоке. Наибольший уровень регистрируемой безработицы на 01.06.2012 г. наблюдался в следующих муниципальных образованиях (Байкаловский муниципальный район, Гаринский городской округ, Новолялинский

¹¹⁸ Концепция реализации государственной семейной политики Свердловской области на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/>

¹¹⁹ Отчеты Департамента по труду и занятости населения Свердловской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://szn-ural.ru/home/inform/infoall/oblastpress.aspx>

городской округ, Таборинский муниципальный район, Ирбитское муниципальное образование, Сосьвинский городской округ)¹²⁰.

Данная ситуация существенно не изменилась и в 2015 г. На 1 июня 2015 г., по данным Департамента по труду и занятости населения Свердловской области, численность официально зарегистрированных безработных граждан составляет более 33 тыс. человек (для сравнения на 1 июня 2014 г. – 28 219 чел.). Общая численность граждан, не имеющих работы, но активно ищущих ее, составляет около 151 тыс. человек. Более 10 тыс. человек в Свердловской области работают в режиме неполной занятости. Уровень общей безработицы по Свердловской области вырос до 6,6% (на 1 июня 2014 года – 5%). Как показывает практика, цифра эта значительно выше, поскольку в области растет, так называемая, скрытая безработица¹²¹.

Правительство Свердловской области реализует ряд социальных программ, нацеленных на поддержку мало- и неимущих семей с детьми. В частности родителям выплачиваются пособия, дети из семей безработных родителей обеспечиваются путевками в лагерь в каникулярное время, льготным питанием в школьных столовых. Однако семьи, в которых один или оба родителя безработные, нуждаются и в других видах помощи, и поддержки для реализации своих базовых функций, таких как воспитание детей, профессиональное самоопределение родителей, создание благоприятного климата в семье и др.

Социально-педагогическое сопровождение семьи в рамках региональной политики осуществляется на основе ряда концептуальных и стратегических документов. Среди них:

¹²⁰ Численность трудоспособного населения. Показатели миграционного прироста. Территориальный орган Федеральной Службы Государственной статистики по Свердловской области [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://sverdl.gks.ru/digital/region1/default.aspx>

¹²¹ Безработица в Свердловской области встревожила министра труда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ystav.com/bezrabotitsa-v-sverdlovskoj-oblasti-vstrevozhila-ministra-truda/>.

- «Стратегия социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года»;
- «Концепция повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года – «Новое качество жизни уральцев»;
- «Программа модернизации и создания новых рабочих мест на территории Свердловской области на период до 2020 года»;
- Программная статья Губернатора Свердловской области «Сохраним опорный край Державы»;
- Проект «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года»¹²² и др.

Так, согласно *«Стратегии социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года»* стратегическая цель развития Уральского федерального округа на период до 2020 года – это максимально возможное повышение уровня и качества жизни, стабилизация и рост численности населения на основе устойчивого инновационного развития, диверсификации и модернизации экономики. «Развитие социальной сферы Уральского федерального округа при реализации инновационного варианта предполагает концентрацию на проблемах обеспечения благоприятного демографического баланса и улучшения благосостояния людей, что означает высокие стандарты личной безопасности, доступность высококачественных услуг в сфере образования и здравоохранения, необходимый уровень обеспеченности жильем, доступ к культурным благам, высокий уровень экологической

¹²² Стратегия социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года труда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902307636>; Концепция повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года – «Новое качество жизни уральцев» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://economy.midural.ru/sites/>; Программа модернизации и создания новых рабочих мест на территории Свердловской области на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/>; Программная статья Губернатора Свердловской области «Сохраним опорный край Державы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oblgazeta.ru/politics/16647/>; Проект «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://strategy2030.midural.ru/content/strategiya-2030>.

безопасности...»¹²³. Это, в свою очередь, должно привести к решению социальных проблем семей, приводящих к появлению детей группы риска.

Схожие задачи призвана решать *«Концепция повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года»*. Согласно этому документу этими задачами являются:

2) сохранение и укрепление здоровья населения, повышение качества и доступности предоставления медицинских услуг, формирование приверженности населения здоровому образу жизни;

3) обеспечение доступности и качества образования;

4) формирование комфортной социальной среды проживания для всех жителей Свердловской области;

5) повышение доступности культурных благ и удовлетворение потребности населения в свободной культурно-творческой самореализации;

6) увеличение благосостояния населения Свердловской области...¹²⁴

В программной статье Губернатора Свердловской области Е.В. Куйвашева *«Сохраним опорный край Державы»* помимо мер, предусмотренных для улучшения жизни населения, профилактики семейного неблагополучия, говорится о необходимости воспитания толерантности, создания условий для включения в социально-экономическую жизнь региона мигрантов. «... на Среднем Урале всегда был межнациональный и межконфессиональный мир. И всегда ценности национального согласия, межкультурного взаимодействия и социального мира выступали неизменным фундаментом контактов между представителями разных народов, проживающих в Свердловской области»¹²⁵.

¹²³ Стратегия социально-экономического развития Уральского федерального округа...

¹²⁴ Концепция повышения качества жизни населения Свердловской области...

¹²⁵ Программная статья Губернатора Свердловской области *«Сохраним опорный край Державы»*...

Результатом реализации *«Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года»* должны стать:

- 1) повышение ожидаемой средней продолжительности жизни при рождении с 69,8 года в 2014 году до 77,5 года в 2030 году;
- 2) увеличение доли семей, имеющих возможность приобрести жилье, соответствующее стандартам обеспечения жилыми помещениями, с помощью собственных и заемных средств, в общем количестве семей с 50,4 процента в 2014 году до 60 процентов в 2030 году;
- 3) увеличение реальных располагаемых денежных доходов населения на 32,5 процента к уровню 2014 года;
- 4) рост посещаемости населением организаций культуры и искусства и увеличение численности участников проводимых культурно-досуговых мероприятий с 2500 посещений (на 1000 человек населения) в 2014 году до 2810 посещений (на 1000 человек населения) в 2030 году;
- 5) увеличение доли жителей Свердловской области, систематически занимающихся физкультурой и спортом, в общей численности населения с 28,7 процента в 2014 году до 45,8 процента в 2030 году¹²⁶.

Осуществление социальной политики на основании рассмотренных выше документов уже привело к тому, что в Свердловской области происходит структурная перестройка экономики, благодаря развитию традиционных отраслей экономики Уральского региона: металлургической, топливно-энергетической, лесопромышленной, агропромышленной, оборонно-промышленной транспортной, строительной и других. Появляются новые сектора экономики, такие как туризм, а также сфера физической культуры и спорта, нацеленные на проведение крупнейших мировых культурно-спортивных мероприятий. Это означает, что проблема безработицы должна планомерно решаться. Однако это относится преимущественно к мегаполису и крупным

¹²⁶ Проект «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года»...

населенным пунктам. Социально-экономическая ситуация в небольших периферийных населенных пунктах по-прежнему остается неблагоприятной.

Данная ситуация усугубляется спецификой демографической обстановки в Свердловской области. Так, пятикратное превышение городского населения над сельским; уменьшение численности населения трудоспособного возраста; низкая рождаемость при высокой смертности и низкой продолжительностью жизни; большое число бездетных семей и семей с 1 ребенком не обеспечивают воспроизводства населения в регионе. Это значит, что при высоких темпах развития экономики, Свердловская область вынуждена прибегать к использованию труда мигрантов. Организация работы по повышению мобильности трудовых ресурсов происходит в рамках реализации «Программы по оказанию содействия в добровольном переселении в Свердловскую область соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013 – 2020 годы».

По данным демографов, начиная с 2011 г. наблюдается резкий миграционный прирост населения в Свердловской области за счет переезда жителей других регионов России и стран СНГ (2011 г. – 13, 1 тыс. чел.). Обращает на себя внимание тот факт, что доля межгосударственного миграционного прироста стабильно превышает долю внутрироссийского. Прогнозируется, что в перспективе миграционный прирост за счет переезда в Свердловскую область жителей других регионов России и стран СНГ будет стабильным и должен характеризоваться величиной 5-10 тысяч ежегодно.

Однако существуют некие риски решения проблемы дефицита кадров путем дополнительного привлечения иностранных трудовых мигрантов. Занимая на рынке труда самые непрестижные рабочие места, мигранты соглашались на тяжелые условия труда и низкую заработную плату. Тем самым у работодателей отпадает необходимость заботиться о

повышении производительности труда, техническом перевооружении рабочих мест.

Масштабный приток дешевой низкоквалифицированной иностранной рабочей силы сам становится проблемой. Он вступает в противоречие с перспективными задачами, определенными «Стратегией» для Свердловской области, и имеет следующие негативные последствия:

1. Блокирование внедрения трудосберегающих технологий.
2. Осложнение ситуации на внутреннем рынке рабочей силы.
3. Увеличение бюджетных расходов.

4. Формирование крупных сегментов теневой экономики, контролируемых мигрантами, что наносит значительный ущерб экономическим интересам России и ее граждан.

5. Ухудшение криминогенной обстановки и социальной напряженности.

6. Усиление проблем семей-мигрантов, воспитывающих детей.

Родители-мигранты, как и дети, нуждаются в правовой поддержке и социокультурной адаптации средствами образования. В первый год миграции влияние семьи намного превышает другие воспитательные воздействия на детей мигрантов. Дети имеют повышенный уровень тревожности, испытывают культурный шок, дискомфорт от незнания языка, различий образовательных программ, иных форм общения между учащимися и учителями.

Для нашего исследования особенно важной представляется проблема жизнеустройства ребенка-мигранта, адаптации его к российскому социуму, в том числе школьной образовательной среде. Причем на школу перекладывается основная функция по включению ребенка-мигранта в новую социокультурную среду, а также работа по снижению рисков социальной безопасности региона в целом. Педагогические кадры в образовательных организациях, работающие с детьми-мигрантами и их семьями отмечают, что проблемы лежат в трех плоскостях:

1. Языковые проблемы обучения (отличие программ обучения, языковой барьер, длительный перерыв в учебной деятельности, отсутствие помощи со стороны родителей, отсроченный приезд к началу учебного года и ранний отъезд в конце учебного года).

2. Психологические проблемы (во взаимоотношениях с новым коллективом, в недоверии к новой культуре, незнании ценностей принимающей страны, отсутствие равноправия девушек по сравнению с юношами).

3. Социальные (низкий материальный достаток семьи, низкий статус приезжей семьи, частая смена места жительства)¹²⁷.

Специально организованная работа по социально-педагогическому сопровождению семей-мигрантов является эффективным инструментом содействия их социальной адаптации. Это и беседы с родителями детей при приеме в образовательную организацию о личностных качествах ребёнка, и мониторинг проблем семей, и выявление наиболее результативных форм и методов работы с данной категорией семей. Перечень мероприятий в образовательных организациях может отличаться в зависимости от особенностей семей-мигрантов (национальность, знание языка, специфика семейного окружения, отношение к школе, степень влияния, срок проживания в принимающей стране), но главная их направленность должна иметь социализирующий характер.

Таким образом, к семьям группы риска в Свердловской области, в первую очередь, как было показано выше, относятся *семьи с детьми, родители, которых потеряли работу и семьи-мигранты*. У таких семей существует большое количество проблем экономического, психологического, педагогического характера, решить которые возможно в процессе тесного взаимодействия с образовательной организацией, в которой учится ребенок.

¹²⁷ Суровцова Е. И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С.184-188.

Несомненно, в Свердловской области существуют и другие факторы риска, затрудняющие выполнение семей воспитательной функции. К ним относится отсутствие одного из родителей, многодетность, инвалидность одного из родителей или ребенка и др. Ведь во многих таких семьях исследователи и практики фиксируют у детей ухудшение физического здоровья, чувство неуверенности, ощущение заниженной самооценки по сравнению со сверстниками, отмечаются факты ущемления прав детей, деформации процесса их социализации. Так, в соответствии с данными Министерства социальной политики Свердловской области на учете по состоянию на 01.01.2015 состоит 5074 семьи (на 01.01.2014 состояло 5598 семей), находящихся в социально-опасном положении, общее количество детей, находящихся в социально неблагополучных семьях составляет 7020 (на 01.01.2014 – 6936 детей)¹²⁸.

Разноплановую деятельность в отношении детей группы риска проводит Министерство образования Свердловской области. Для выявления данной категории детей и их проблем проводятся регулярные мониторинговые исследования. Основными методами оценки состояния детей из семей группы риска являются: включенное наблюдение, опрос (анкетирование, интервью), экспертный опрос, биографический метод, анализ документов, беседа, тестирование и др.

По итогам выявленных случаев семейного неблагополучия или ситуации риска составляется план социально-психолого-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей. В случаях выявления кризисных семей с высокой долей риска для жизни и здоровья ребенка организуется межведомственное взаимодействие междисциплинарной команды специалистов для вмешательства в ситуацию семьи с целью обеспечения безопасности и благополучия ребенка. По каждой категории детей, имеется своя статистика с целью организации социально-педагогической деятельности на базе различных учреждений: детских

¹²⁸ <http://msp.midural.ru/>

садов, школ, Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Одним из таких учреждений в г. Екатеринбурге является «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад»¹²⁹. специалистами Центра «Лад» реализуются мероприятия, направленные на профилактику семейного неблагополучия, профилактику самовольных уходов несовершеннолетних, а также консультирование родителей/законных представителей по вопросам воспитания детей и преодоления семейных конфликтов, и несовершеннолетних, имеющих эмоционально-волевые нарушения, отклонения в поведении (в том числе употребление ПАВ, суицидальные проявления и самовольные уходы) и развитии, а также трудности в межличностных отношениях.

Как показывает практика, для реализации социально-педагогической деятельности, в том числе социально-педагогического сопровождения детей группы риска, необходимы подготовленные кадры. По данным Свердловского Министерства образования в образовательных учреждениях области с детьми группы риска работают педагоги-психологи (397 человек), социальные педагоги (208 человек), воспитатели (1234 человека), классные руководители (19453 человека) и другие педагогические работники. В дошкольных образовательных учреждениях с детьми данной категории работают: учителя-логопеды (1154 человека), педагоги-психологи (416 человек), учителя-дефектологи (202 человека)¹³⁰.

При этом одной из серьезных проблем в системе образования Свердловской области является острая необходимость в повышении квалификации педагогов, работающих в системе дошкольного и основного общего образования по направлению реализации третьей трудовой функции профессионального стандарта («развивающая деятельность»), по сути, представляющей собой социально-педагогическую деятельность (см.

¹²⁹ <http://centerlado.ru/>

¹³⁰ <http://www.minobraz.ru/>

параграф 2.2.). Опросы педагогов показывают, что сложнее всего им дается именно данное направление профессиональной деятельности, в особенности работа с детьми, испытывающими трудности в социализации, в том числе с детьми группы риска.

В этой связи чрезвычайно актуальной и востребованной становится деятельность Министерства образования Свердловской области, нацеленная на организацию мероприятий по повышению квалификации педагогов, координацию действий различных образовательных учреждений, реализующие данную деятельность в различных формах.

Так, по заданию Министерства, В 2014 году специалистами Центра «Лад» были проведены следующие *мероприятия по повышению квалификации педагогов*:

- информационно-практические семинары для педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей;
- информационно-практические семинары по профилактике девиантных форм поведения у несовершеннолетних;
- семинары для педагогов по организации работы с родителями (законными) представителями) детей, испытывающими трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;
- обучающие семинары для педагогов по профилактике эмоционального выгорания;
- семинар-практикум для педагогов образовательных организаций по разработке конспектов уроков и составлению адаптированных образовательных программ для детей с задержкой психического развития, обследованных на территориальной областной психолого-медико-педагогической комиссии и продолжающих обучение в условиях массового класса;
- семинар-консультация для специальных (коррекционных) образовательных учреждений Свердловской области «Роль психолого-

медико-педагогического консилиума образовательного учреждения в процессе оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья».

В рамках мероприятий по *разработке и тиражированию методических сборников* по профилактике наркомании, токсикомании, табакокурению и реабилитации для педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, Центром «Лад» были разработаны, тиражированы и распространены в общеобразовательных учреждениях Свердловской области следующие методические материалы:

- сборник «Методические рекомендации по профилактике компьютерной и интернет-зависимости» – 1700 экземпляров;
- сборник «Методические рекомендации по социально-психологическому тестированию обучающихся образовательных организаций на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» – 1700 экземпляров;
- комплект информационных материалов «Будущее начинается сейчас» (направленность – формирование здорового образа жизни, профилактика употребления ПАВ) – 600 экземпляров;

Материалы распространены на совещаниях с руководителями органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, подведомственных образовательных учреждений в апреле и октябре-ноябре 2013 года. Также материалы переданы в Министерство здравоохранения Свердловской области, Главное управление ВМД России по Свердловской области, Областную комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав, Управление Федеральной службы Российской Федерации по контролю за оборотом наркотиков по Свердловской области для использования в работе специалистов. Дополнительно материалы размещены на сайте Центра «Лад».

Кроме того, специалистами Центра были подготовлены и опубликованы сборники:

- «Методические рекомендации по профилактике насилия и жесткого обращения с детьми»;
- «Методические рекомендации по профилактике самовольных уходов несовершеннолетних»;
- «Нормативные основания и организационные условия взаимодействия психолого-медико-педагогических консилиумов и территориальной областной психолого-медико-педагогической комиссии».

По заданию Министерства образования ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» реализует программы повышения квалификации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений, в том числе по вопросам организации работы с детьми группы риска и их семьями.

В 2013 году на базе ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» прошли повышение квалификации по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения детей из семей группы риска и неблагополучных семей 173 педагогических и руководящих работника общеобразовательных учреждений и специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, дошкольных образовательных учреждений. В рамках данной образовательной программы рассматривались вопросы организации внеурочной деятельности, взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся и воспитанников, оказания логопедической помощи детям.

Шестьдесят педагогических работников прошли повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе «Психолого-педагогические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в образовательных учреждениях». Слушатели овладели основами проектирования системы профилактики и коррекции поведенческих девиаций несовершеннолетних из социально неблагополучных семей.

В целях информационно-методической поддержки педагогических работников, работающих с детьми из семей группы риска и неблагополучных семей, ГАОУ ДПО СО «Институтом развития образования», а также Нижнетагильским филиалом ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», в 2013 году были организованы и проведены:

1) на базе ГКОУ СО «Нижнетагильский детский дом-школа № 1» дискуссионная площадка «Психолого-педагогическое сопровождение детей из социально неблагополучных семей в летних оздоровительных лагерях». Участниками дискуссионной площадки стали 40 педагогических и руководящих работников Горнозаводского округа. В рамках проведения данного мероприятия обсуждались следующие вопросы:

- разработка программ психолого-педагогического сопровождения детей;
- технологии и методы работы с детьми группы риска в условиях летнего оздоровительного лагеря;
- роль педагога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение детей из социально неблагополучных семей, в условиях летнего оздоровительного лагеря.

Участники дискуссионной площадки получили методические рекомендации по разработке программ психолого-педагогического сопровождения детей; совместно были выработаны рекомендации по формированию комплекса социальных, образовательных, психологических мер, ориентирующих детей в основных вопросах его личностного и социального развития, предупреждающих формирование асоциальных моделей поведения.

2) на базе МБОУ СОШ № 95 г. Нижний Тагил был проведен мастер-класс «Образовательное событие как средство формирования ключевых компетенций ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию» (56 участников).

В ходе мастер-класса рассматривались вопросы:

- что необходимо сделать, чтобы вернуть детей из социально неблагополучных семей в школу;
- каковы аспекты коррекционно-развивающих, социально-адаптационных мероприятий для семей группы риска;
- как меняется деятельность педагогических и руководящих работников, реализующих модели позитивной социализации детей.

На мастер-классе были представлены разные модели позитивной социализации детей из семей группы риска. Каждый участник мастер-класса получил методические рекомендации по реализации представленных моделей.

3) на базе МБОУ СОШ № 64 г. Нижний Тагил был проведен практико-ориентированный семинар «Взаимодействие семьи и школы по вопросам сохранения здоровья школьников», в котором приняли участие 43 руководящих и педагогических работника Свердловской области. Руководителями секций выступили ведущие специалисты службы психолого-педагогического сопровождения муниципального информационно-методического центра г. Нижний Тагил, представители ресурсных центров, родители, профессорско-преподавательский состав кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования». Участники семинара также имели возможность закрепить полученные знания на практике в открытых педагогических формах (уроки, внеурочные занятия, консилиумы).

В целях методического обеспечения педагогов, работающих с детьми группы риска, профессорско-преподавательским составом ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» подготовлены и опубликованы:

- методические рекомендации по организации профилактической работы с учащимися из неблагополучных семей;
- методическое пособие для педагогов «Особенности психолого-педагогического сопровождения детей и подростков из неблагополучных

семей», в котором рассмотрены вопросы сопровождения замещающей семьи.

- методические рекомендации «Организация и содержание деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в общеобразовательных учреждениях»;

- учебно-методическое пособие «Актуальные проблемы организации профилактики сексуальных девиаций в образовательных учреждениях»;

- учебно-методическое пособие «Особенности психолого-педагогического сопровождения детей и подростков из неблагополучных семей».

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Социальная политика в Свердловской области осуществляется в контексте ряда стратегических документов, а именно «Стратегии социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года»; «Концепции повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года»; «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года».

2. К семьям группы риска в Свердловской области, в первую очередь, относятся семьи с детьми, родители, которых потеряли работу и семьи-мигранты. У таких семей существует большое количество проблем экономического, психологического, педагогического характера, решить которые возможно в процессе тесного взаимодействия с образовательной организацией, в которой учится ребенок.

3. Одной из особенностей Свердловской области является большое число мигрантов, что ставит перед региональными органами социальной защиты и образования специфические задачи создания условий для адаптации детей, воспитывающихся в семьях мигрантов к условиям новой для них социальной среды, успешной интеграции их в общество.

4. Наиболее действенными мерами по организации помощи и поддержки семьям группы риска, воспитывающим детей, является

повышения качества жизни в регионе, что позволит избавиться от основного фактора увеличения числа детей группы риска – семейного неблагополучия.

5. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска и их семей осуществляется в социальных (Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи) и образовательных учреждениях (учреждения дошкольного, основного общего, профессионального, дополнительного образования).

6. Одним из важнейших направлений в деятельности Министерства образования Свердловской области по организации социально-педагогической деятельности с детьми группы риска является решение кадровой проблемы, а именно повышение квалификации педагогов, работающих с данной категорией детей и их семьями.

7. Повышение квалификации педагогов осуществляется преимущественно посредством организации и проведения мероприятий (курсов, конференций, круглых столов, мастер-классов, дискуссионных площадок) и публикации и распространения методической литературы, в том числе, по проблеме социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей.

2.3. Анализ деятельности школ г. Екатеринбурга по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска

Одним из основных субъектов социально-педагогического сопровождения детей группы риска, является школа. Поэтому так важно грамотно организовать деятельность учреждений основного общего образования по социально-педагогическому сопровождению данной

категории детей и подростков. Для изучения данной деятельности был проведен анализ сайтов в школах Екатеринбурга.

Сайты в качестве источников информации были выбраны не случайно. В настоящее время в большинстве развитых стран происходит стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и распространение их в различных сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в системе образования. В нашей стране реализуется стратегия развития информационного общества, которая нацелена на доступность информации для все категории граждан и организаций.

Практика работы образовательных учреждений свидетельствует о необходимости расширения использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации образовательного и воспитательного процессов. Значимость данного направления для развития образования подчёркивается в государственных документах и признаётся важнейшим национальным приоритетом. Так, например, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» говорится следующее: «Компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество»¹³¹.

Использование ИКТ расширяет возможности и педагогов, и родителей, и специалистов в сфере обучения и воспитания. Они способны повысить эффективность социального взаимодействия педагогов и родителей в процессе обучения и воспитания детей. На значимость информатизации образовательного учреждения указывает большое количество работ, посвященных указанной проблеме, появившихся в последние годы. В частности исследованию данной проблемы посвящены

¹³¹ Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365>

исследования А.Г. Абросимова, Р.Ю. Гурниковской, Т.В. Еременко, Н.А. Кобиашвили, Е.В. Лобановой, С.Л. Лобачева, С.Л. Мякишева, С.А. Назарова, Ю.М. Насоновой¹³² и др.

Развитие современного общества неразрывно связано с научно-техническим прогрессом. Информатизация – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации. Все эти операции осуществляются на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. В условиях динамично меняющегося мира, постоянного совершенствования и усложнения технологий информатизация сферы образования приобретает фундаментальное значение. В этом контексте особое значение приобретает понятие «информационная среда»¹³³.

¹³² Абросимов А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. М.: Образование и информатика, 2004. 256 с.; Гурниковская Р.Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей. Дис. ... канд. пед. Наук. Ростов н/Д, 2006 193 с.; Еременко Т. В. Метод кейс-стади и его применение в библиотечно-информационном образовании // Библиотекосведение. 2009. № 1. С. 124-127; Кобиашвили Н.А. Информационно-образовательная среда вуза как условие успешного обучения информатике студентов: На примере подготовки менеджеров. Дис. ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2006. 146 с.; Лобачев С.Л., Солдаткин В.И. Российский портал открытого образования // Интернет-порталы: содержание и технологии: : сб. науч. ст. Вып. 1. М.: Просвещение, 2003. С. 182-218.; Мякишев С.Л., Макаров Р.Ю. Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. №3. С. 20-23; Насонова Ю.М. Информационно-обучающая среда как средство развития познавательной самостоятельности студентов педвузов: Дис. ... канд. пед. Наук. Челябинск, 2000. 201 с.

¹³³ Дорохов Д.С. Информационная среда как средство модернизации воспитательного процесса в ОУ // Студенческие исследования – 2014: материалы Всероссийской студ. научно-практич. заоч. Конференции. Шадриск: ШГПИ, 2014. С.48-52.

Информационная среда – это часть информационного пространства, ближайшее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых осуществляется его деятельность. Вид этой деятельности определяет характер информационной среды: если эта деятельность является образовательной, то и среда будет являться информационно-образовательной. «Информационная среда, – отмечают исследователи, – в отличие от информационного пространства, требует специальных мер по своему созданию»¹³⁴.

Информационная среда характеризуется такими параметрами, как материальное обеспечение, информационное обеспечение, коммуникативное обеспечение.

Материальное обеспечение – наличие материальных носителей информации (литература, СМИ, компьютеры, библиотеки, видеотеки и т.д.).

Информационное обеспечение – возможность доступа к материальным носителям информации, умения работы с информацией (знание методов поиска, хранения, обработки, систематизации, анализа, оценки информации).

Коммуникативное обеспечение – наличие общения участников педагогического процесса (в частности, дидактического общения)¹³⁵.

Другой характерной особенностью информационной среды является то, что она лишь содержит потенциальные возможности для передачи информации, однако индивид должен уметь получить, извлечь эту информацию, перевести ее в личное знание. Эти умения формируются в процессе обучения. Правильно организованная информационная среда образовательного учреждения позволяет участникам образовательного процесса (учащимся, их родителям, педагогам, администрации, представителям педагогической общественности) – отмечают

¹³⁴ Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2009. 240 с.

¹³⁵ Дорохов Д.С. Информационная среда как средство модернизации...

специалисты, – адаптировать ее к себе, и в этом ее принципиальное отличие от реальной информационной среды, в которой такая адаптация не всегда возможна. Информационная среда образовательного учреждения может изменяться, совершенствоваться, но для этого требуются целенаправленные воздействия»¹³⁶. Более того, без продуманных, целенаправленных мер информационная среда не только не будет развиваться, но может даже препятствовать эффективной реализации образовательного процесса.

Образовательная система в целом и в каждом отдельном учреждении может быть понята и описана как информационные образовательные среды, пространства. Иначе говоря, одна из главных особенностей образовательных информационных сред заключается в их системном характере¹³⁷.

Средством для создания подобной системы могут служить Интернет-ресурсы, а инструментом – сайт (дословно «паутина, сеть» и site – «место», буквально «место, сегмент, часть в сети») – это система электронных документов (файлов данных и кода) в компьютерной сети под общим адресом (доменным именем или IP-адресом).

Согласно современным требованиям к информационному обеспечению образовательного учреждения действующий сайт должен быть в каждой школе. И данное требование на сегодняшний день соблюдается в 100 % школ Российской Федерации¹³⁸.

Вышесказанное позволило нам использовать анализ сайтов школ г. Екатеринбурга в качестве метода исследования деятельности по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска в городе

¹³⁶ Якиманская И.С. Личностно ориентированное... С.21.

¹³⁷ Киршев С.П., Киршева Н.В. Компьютер как средство повышения эффективности учебного процесса. М., 2009. 230 с.

¹³⁸ Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе // Педагогическое образование в России. № 12. 2014. С. 75-79

Екатеринбурге. Анализ информации, представленной на сайтах, проводился по следующим критериям:

- наличие в школе детей группы риска;
- смысл, вкладываемый в понятие «дети группы риска»;
- категории детей и подростков, относящихся к «группе риска»;
- наличие в школе социально-педагогического сопровождения детей группы риска;
- наличие в школе лиц (органов) отвечающих за социально-педагогическое сопровождение детей группы риска;
- нормативные документы, положенные в основу социально-педагогического сопровождения детей группы риска;
- формы и методы социально-педагогического сопровождения детей группы риска, реализуемого в школе.

Всего было проанализировано 82 сайта школ г. Екатеринбурга, Верх-Исетского, Октябрьского, Ленинского, Кировского и Железнодорожного районов. В результате было выявлено, что информация о социально-педагогической деятельности вообще и социально-педагогическом сопровождении детей группы риска, в частности, на сайтах школ г. Екатеринбурга размещается редко. В частности, сайты лишь 25 школ содержали сведения о данной деятельности.

В информационных материалах, размещаемых на сайтах ряда школ Екатеринбурга, встречаются понятия «трудные дети» и «дети группы риска». При этом данные понятия употребляются как близкие по значению и даже идентичные. Однако, как уже было сказано выше (см. параграф 1.1.), не смотря на некоторую близость, данные понятия все-таки имеют серьезные отличия. Так, к «трудным» относят детей, которые характеризуются определёнными отклонениями в нравственном развитии, наличием закреплённых отрицательных форм поведения. «Трудные дети» испытывают проблемы в учебе, редко и небрежно выполняют домашние задания, часто пропускают школу, нарушают дисциплину на уроках,

проявляют агрессию по отношению к одноклассникам и педагогам. Они рано начинают курить, употреблять спиртные напитки, иногда даже приобщаются к наркотикам. В подростковом возрасте объединяются в организованные группы, могут совершать кражи, грабежи и даже убийства.

«Дети группы риска» – это категория детей, которая в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, что может стать причиной их дезадаптации. Иначе говоря, если «трудные дети» уже являются девиантными (иногда даже делинквентными), то «дети группы риска» при определенных негативно сложившихся обстоятельствах могут стать таковыми. Поэтому употреблять их в качестве синонимичных, на наш взгляд не целесообразно.

Анализ информации, выложенной на сайтах, показывают, что размещающие ее не понимают (или не задумываются) о сущности понятий «трудные дети» и «дети группы риска» и относят к ним самые разные категории детей. Например, к группе риска относят детей, употребляющих ПАВ, состоящих на учете в ПДН РУВД, ТКДН и ЗП за совершение антиобщественных действий, правонарушений, преступлений, а также состоящих на внешнем учете в органах внутренних дел и здравоохранения. В то же время, согласно информации на другом сайте, – это дети из малообеспеченных семей, беженцы, характеризующиеся низкой успеваемостью и частыми прогулами, делинквентностью, аутодеструктивностью и даже инвалиды и подростки с хроническими заболеваниями.

При этом, включая в группу риска столь разные категории детей, авторы публикаций преимущественно ссылаются на один и тот же документ – статью 6 федерального закона № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Выше (в параграфе 2.1.) был представлен анализ ключевых понятий

данного закона. Среди них – «несовершеннолетние, находящиеся в социально опасном положении», «беспризорные», «безнадзорные», «дети, совершившие антиобщественные действия»¹³⁹. Понятия «дети группы риска» и «трудные» дети данным законом не определяются. Из чего можно предположить, что выкладывая информацию на сайт, педагоги далеко не всегда ориентируются в законодательстве, либо относятся к самой информации и источникам ее получения невнимательно.

Часто, на сайтах в контексте изучаемой проблемы употребляются разнообразные понятия, сущность которых не поясняется. Так в одном из отчетов о социально-педагогической деятельности говорится: «Спецификой школы в настоящее время является то, что наш контингент постоянно пополняется учащимися, по тем или иным причинам «не ужившимися» в прежних школах – мы, таким образом, заполняем определенную педагогическую нишу, работая с дезадаптированными детьми, детьми с отклонениями в соматическом здоровье, детьми с несформированной аффективно-волевой сферой и навыками культурного поведения».

Среди направлений социально-педагогической деятельности встречаются упоминания о социальной поддержке детей из малообеспеченных семей, которая реализуется посредством предоставления льготного проезда и денежной компенсации расходов на питание.

В качестве психологической помощи, реализуемой по отношению к детям группы риска, указываются:

- диагностическая деятельность, нацеленная на выявление психологического своеобразия детей группы риска, проблем семейного воспитания;

¹³⁹ Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»...

- психологическое консультирование родителей, учителей, учащихся по проблемам воспитания;

- групповые занятия, нацеленные на коррекцию поведения детей, характера их взаимодействия со сверстниками, педагогами и родителями; снятие так называемых «синдрома неудачника» и «синдрома изгоя» и т. п.

Педагогическое направление представлено на сайтах такими видами деятельности, как создание благоприятных условий для развития личности детей группы риска, помощь в учебной деятельности, поощрение позитивных изменений.

В рамках здоровьесберегающего направления деятельности школы встречаются такие мероприятия, как:

- системный анализ здоровья детей с целью последующей психолого-педагогической коррекции;

- повышение культуры здоровья родителей через университет психолого-педагогических знаний;

- координирование совместных действий школы и семьи в организации работы по пропаганде здорового образа жизни;

- формирование стереотипов поведения, позволяющих укрепить здоровье;

- совершенствование системы взаимодействия и сотрудничества с социумом на основе единых педагогических требований в системе «ученик – учитель – родитель» по организации здорового образа жизни.

Согласно информации с сайтов, некоторые школы осуществляют по отношению к детям группы риска социально-медицинскую помощь – выявление причин психофизиологического и неврогенного характера, предупреждение возникновения химических зависимостей, половое просвещение и оказание медикаментозной и физиотерапевтической помощи.

Чрезвычайно перспективной, на наш взгляд, является деятельность по организации досуга детей группы риска, представленная на некоторых

сайтах, ведь грамотная организация досуга часто является лучшим видом профилактики асоциального поведения. Упоминаются:

- изучение интересов и способностей детей;
- изучение вовлеченности детей группы риска в неформальные объединения по месту жительства;
- вовлечение их в кружки, секции, клубы;
- привлечение к общественно полезной деятельности;
- поощрение любых видов художественного и технического творчества детей группы риска;
- задействование в спортивных и творческих конкурсах.

Формы и методы работы с детьми группы риска, в большинстве случаев предлагаемые на сайтах школ г. Екатеринбурга, не отличаются особым разнообразием. В большинстве случаев, – это исключительно учет детей, оставшихся без попечения родителей или не имеющих нормальных условий для воспитания в семье; предоставление соответствующей информации участковому полицейскому, районной комиссии по делам несовершеннолетних или в центры помощи семье и детям, социальные службы города, органы опеки и попечительства.

В большинстве случаев главным субъектом социально-педагогического сопровождения детей группы риска в школах называют классного руководителя. Так на одном из сайтов перечисляются обязанности классного руководителя по профилактике девиаций среди учащихся.

1. Классный руководитель проводит индивидуальные беседы с учеником и его родителями, поведение подростка обсуждается на классном собрании, привлекается к работе родительский комитет класса.

2. Классный руководитель тесно сотрудничает по данному вопросу с представителями социально-психологической службы школы – педагогом-психологом. Разрабатывается план действий по коррекции поведения «трудного» подростка, проводятся психологические тренинги.

3. Поведение подростка рассматривается на школьном Совете профилактики.

4. Выход на малые педсоветы, заседания педагогического совета школы, администрацию школы.

В редких случаях упоминается сотрудничество с негосударственными образовательными учреждениями дополнительного образования, на пример Информационно-психологическим центром «Белый слон». Специалисты центра оказывают помощь педагогам школы и родителям в решении проблем в социализации детей (проведение психологических тренингов и т.д.)

На основе анализа материалов сайтов школ, можно выделить направления работы школы с родителями. В частности, в одной из школ в качестве направлений данной деятельности называются:

1) повышение психолого-педагогических знаний родителей (лекции, семинары, индивидуальные консультации, практикумы);

2) вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс (родительские собрания, совместные творческие дела);

3) участие родителей в управлении школой (управляющий совет, родительские комитеты).

Формы и методы работы с родителями направлены на повышение их педагогической культуры, на укрепление взаимодействия школы и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала. При этом среди методов называются наблюдение; беседа; тестирование; анкетирование. Формы делятся на две группы:

- традиционные (родительские собрания, общеклассные и общешкольные конференции, индивидуальные консультации педагога, посещения детей на дому);

- нетрадиционные (родительские тренинги, дискуссии, психологические разминки, круглые столы, родительские вечера, родительские чтения, родительские ринги).

Пример опыта социально-педагогической деятельности с социально неблагополучными детьми и их семьями, достойный трансляции, прежде всего, связан с созданием на базе школ особых структур (центров, методических и социально-психологических служб, советов по профилактике и т. п.), реализующих данную деятельность. Согласно положению о центре, размещенному на одном из сайтов, данная служба:

- направляет в случае необходимости обучающегося и/или его родителей на консультации к специалистам (психологу, дефектологу, медицинскому, социальному работнику и т.п.);

- организует в особо сложных случаях индивидуальное шефство над обучающимся;

- вовлекает обучающихся, состоящих на внутреннем и внешнем учете в объединения дополнительного образования детей, проведение коллективных творческих дел, мероприятий, летнюю оздоровительную кампанию, трудовые объединения, действующие в школе;

- осуществляет профилактическую работу с неблагополучными семьями;

- ставит перед соответствующими организациями вопрос о привлечении родителей, не выполняющих свои обязанности по воспитанию детей, к установленной законодательством ответственности;

- при отсутствии положительных результатов в проводимой работе информирует об этом директора школы, инициирует принятие постановления ТКДН и ЗП о проведении индивидуальной профилактической работы с привлечением специалистов других ведомств в соответствии со ст. 6 ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

На одном из сайтов описывается опыт Совета профилактики школы, в который входят представители администрации, родительского комитета, Совета старшеклассников, сотрудники отделения полиции (участковые полицейские), классные руководители, педагог-психолог.

Советом ежегодно составляются и реализуются совместные планы с сотрудниками отделения полиции; ежемесячно (и по мере необходимости) собираются материалы на «трудных» учащихся в районную комиссию по делам несовершеннолетних (КДН); обращение в центры помощи семье, социальные службы города, органы опеки и попечительства для организации работы с семьями «группы риска»; сотрудничество с учреждениями дополнительного образования по вопросам занятости школьников во внеурочное время, вовлечение их в кружки и секции.

К сожалению, подобная информация является скорее уникальной, чем типичной. Таким образом, на основе анализа сайтов можно сделать выводы о низком уровне социально-педагогического сопровождения детей группы риска в школах города – ее оказывают около 30% образовательных учреждений, чьи сайты подверглись анализу, из которых лишь немногие действительно реализуют комплексное сопровождение, а не ограничиваются учетом и сбором информации.

Анализ документов регионального уровня (Министерства образования Свердловской области и Министерства социальной защиты Свердловской области), представленных на сайтах указанных структур, в частности нормативных актов, документов распорядительного характера, программ социальной направленности и т.п. показывает, что образовательным учреждениям функционально социально-педагогическое сопровождение детей группы риска не предписывается. Социально-педагогическая деятельность, согласно данным документам, предполагает проведение профилактических мероприятий, нацеленных на решение отдельных проблем, таких как туберкулез, наркомания, табакокурение, употребление алкоголя. При этом данная деятельность является скорее ситуационной, чем системной.

Однако беседа с работниками Министерства образования и анализ отчетных документов, предоставленных ими, позволили выявить, что в образовательных учреждениях города Екатеринбурга и Свердловской

области организована работа с социально-неблагополучными семьями, в которых воспитываются в том числе дети группы риска, через вовлечение родителей (законных представителей) в такие мероприятия как:

- общешкольные и классные тематические родительские собрания;
- родительский лекторий;
- посещение неблагополучных семей по месту жительства, составление актов обследования жилищно-бытовых условий, индивидуальная работа с родителями;
- проведение для родителей информационно-просветительских мероприятий (выпуск информационных бюллетеней, методических рекомендаций по воспитанию детей, индивидуальные консультации по вопросам профилактики девиантного поведения детей, размещение необходимой информации на стенде «Для вас, родители!»);
- индивидуальное консультирование, наблюдение и сопровождение специалистами (социальный педагог, педагог-психолог, врач-психиатр);
- общешкольные, проводимые совместно с родителями, праздники, спортивно-массовые мероприятия, походы на природу, экскурсии;
- дни открытых дверей для будущих учеников и их родителей;
- совместные с ПДН УВД рейды, посещение родителей по месту работы;
- реализация образовательных проектов с привлечением родителей;
- проведение семейных конкурсов-выставок;
- индивидуальные консультации с привлечением специалистов территориальных управлений социальной политики, здравоохранения;
- организация работы психолого-педагогического консилиума школы;
- общественная презентация образовательных достижений обучающихся, в том числе обучающихся из социально неблагополучных семей и иные.

Традиционно в образовательных учреждениях проводятся дни родительских всеобучей, в рамках которых организуются встречи со специалистами субъектов системы профилактики, педагогами-психологами и другими специалистами. Так, в образовательных организациях Кушвинского городского округа реализуется программа «Семья», основная цель которой – организовать сотрудничество педагогов, учащихся и родителей для успешности воспитания подрастающего поколения. Выбрана модель родительского всеобуча и подготовки молодежи к семейной жизни. Родительский всеобуч планируется классными руководителями исходя из запросов родителей, уровня их образования, конкретной ситуации в классе. Формы проведения всеобуча: лекция, деловая игра, круглый стол, практикум, обмен мнением, дискуссия. Подготовка учащихся к семейной жизни осуществляется через систему классных часов, совместных мероприятий. На занятиях решается комплекс задач:

- развитие культуры межличностного и межполового общения;
- расширение представлений о социально-значимых и нравственных ценностях семьи;
- подготовка старшеклассников к ролевым и функциональным обязанностям в семье.

В целях подготовки к новому учебному году в Свердловской области накануне нового учебного года проходят:

- межведомственные акции: «Соберем ребенка в школу», «Школьник» (выяснение причин, по которым дети не готовы к школе, оказание помощи: педагогической, психологической, медицинской, материальной и правовой);
- собеседования с заместителями директоров по профилактике правонарушений, по вопросам организации работы с детьми из социально неблагополучных семей, с детьми «группы риска»;

- рейды в социально неблагополучные семьи, семьи с детьми «группы риска»;

- беседы с детьми, родителями по социально-правовым, социально-медицинским, социально-психологическим и социально-педагогическим вопросам;

- предоставление возможности детям из семей группы риска получения образования в очной, заочной форме, обучения в ВСОШ, в форме экстерната.

Исходя из изложенных выше результатов аналитической деятельности, можно сделать ряд выводов.

1. Учреждения основного общего образования г. Екатеринбурга, как и Министерства социальной защиты и образования, до сих пор недостаточно используют потенциал сайтов, как средства информирования различных участников образовательного процесса о тех или иных проблемах. Относительно полно сайты школ города Екатеринбурга отражают информацию о реализуемой учебной деятельности, в то время как социально-педагогическое направление отражено ситуативно, выборочно, иногда небрежно.

2. Представленная информация позволяет говорить о непонимании педагогами сущности понятия «дети группы риска», включении в нее самых разных категорий детей, которых рационально было бы относить к «неблагополучным детям» или «несовершеннолетним, находящимся в социально опасном положении».

3. Анализ сайтов дает возможность выделить такие направления социально-педагогической деятельности, как социальная поддержка, медицинское, педагогическое, психологическое, досуговое, здоровьесберегающее.

4. Наиболее эффективная комплексная деятельность по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска и их семей может быть реализована специальными организационными структурами

(центрами, методическими и социально-психологическими службами, советами по профилактике и т. п.). При этом они должны использовать потенциал всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, детей), разнообразные формы и методы, проверенные социально-педагогические технологии.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

3.1. Концептуальные основы проектирования системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска

Концепция, как известно, это система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов. В концепции взгляды связаны между собой и вытекают один из другого. Разрабатывая концепцию какого-либо педагогического процесса, к которому относится и процесс социально-педагогического сопровождения, необходимо представить его системное описание, которое бы способствовало его пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его организации и функционирования.

Как было показано выше, опираясь на идеи гуманизации образования, провозглашенной в нормативных документах, регулирующих образование, как в нашей стране, так и за рубежом, стала активно развиваться идея сопровождения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В науке и практике получают свое развитие идеи психологического, психолого-педагогического, социально-педагогического сопровождения развития детей в аспекте оказания квалифицированной помощи со стороны специалистов системы образования: педагогов, социальных педагогов, психологов. С этой целью разрабатываются различные модели сопровождения, формируется его инфраструктура (психолого-педагогические и медико-социальные центры, службы сопровождения, центры психолого-педагогического консультирования, психолого-медико-педагогические комиссии, кабинеты доверия и др.).

Однако данные мероприятия, в основном, ориентированы на социальные учреждения и могут осуществляться только профессиональными социальными педагогами и специалистами социальной работы. Между тем в связи с усилившейся социализирующей направленностью деятельности образовательной организации (что отражено в законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога) возрастает необходимость в реализации педагогами социально-педагогической функции. При этом большинство педагогов к этому не готовы не только в силу некомпетентности в вопросах психолого-педагогических особенностей детей группы риска, использования социально-педагогических технологий в воспитательном процессе, но и в силу слабой разработанности содержательной и методической сторон социально-педагогического сопровождения детей группы риска в школе в контексте внедрения новых стандартов.

Исходя из вышесказанного, одной из приоритетных задач современной педагогики и образования является помощь детям группы риска в социализации. Для Свердловской области данная задача является чрезвычайно актуальной в связи с большим числом неблагополучных семей (в особенности в небольших городах, поселках городского типа и селах с низким уровнем социально-экономического развития), а также увеличения динамики семей-мигрантов, в силу в регионе увеличивается количество детей группы риска.

На основании приведенных выше рассуждений, можно выделить те *проблемы*, решение которых должно быть положено в основу проектирования системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска в контексте ФГОС ООО. Ими являются:

1. Увеличение числа малообеспеченных семей в Свердловской области, ухудшение их социального положения в силу разного рода обстоятельств (многодетность, неполнота семьи, безработица и др.).

2. Большое число неблагополучных семей в Свердловской области, мало занимающихся проблемами воспитания и развития детей.

3. Увеличение доли иноязычных школьников в образовательных организациях Свердловской области, имеющих языковые и социокультурные трудности в обучении и адаптации к новой среде.

4. Невысокий уровень общей культуры «детей группы риска», не владение конструктивными навыками взаимодействия в школьном коллективе.

5. Отсутствие сознательного позитивного воспитательного воздействия на ребенка из неблагополучной семьи, хаотичность в воспитании из-за несогласия родителей.

6. Нарушение прав и интересов детей группы риска.

7. Неготовность педагогов к взаимодействию с «детьми группы риска» в образовательном пространстве школы.

С целью разработки концепции были проанализированы разные источники: философские, психолого-педагогические, социологические, социально-педагогические, также была изучена справочно-энциклопедическая литература и нормативные документы. На основе анализа исследованных источников были выявлены следующие *тенденции развития социально-педагогической деятельности в образовательном учреждении:*

- взаимосвязь и взаимозависимость социокультурных изменений, происходящих в современном обществе с изменениями учебно-воспитательного процесса в образовательной организации (Л.В.

Байбородова, Е.В. Бондаревская, О.Б. Даутова, И.А. Маврина, Е.В. Ткаченко, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская¹⁴⁰ и др.);

- расширение сущности понятия социализация (А.Л. Андреев, Л.П. Буева, Ю.Г. Волков, Б.С. Гершунский, Г.Е. Зборовский, Ф.Г. Зиятдинова, Т.С. Дорохова, А.И. Иванов, О.И. Карпухин, А.И. Ковалева, О.Н. Козлова¹⁴¹ и др.). Современные исследователи отмечают, что с позиций социальной педагогики понятие социализации следует рассматривать не только как усвоение индивидом определенных социальных норм и ценностей, но и как его самореализацию. Из этого следует, что в образовательной организации должны быть созданы условия для успешной позитивной самореализации каждого учащегося, что предполагает использование педагогами аксиологического, личностного и системно-деятельностного подходов;

- актуализация социально-педагогической составляющей в реализации учебно-воспитательного процесса школы, на что указывают работы, посвященные исследованию социально-педагогической

¹⁴⁰ Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания...; Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.; Даутова О.Б. Современные педагогические технологии. Основная школа: методич. пособ. М.: Каро, 2015. 176 с.; Маврина И.А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: Дис. ... д-ра пед. Наук. Омск, 2000. 418 с.; Ткаченко Е.В. Новый закон «Об образовании в РФ» и стратегические проблемы развития российского профессионального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 7. Екатеринбург: СВ-96, 2012. С.13-33.; Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.; Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе...

¹⁴¹ Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008. 359 с.; Буева Л.П. Идентичность в системе психологического знания // Психология и психотехника. 2011. № 7. С. 6-14; Волков Ю.Г., Добренков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учеб. М.: Гардарики, 2003. 512 с.; Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века...; Дорохова Т.С. Глобализация как характерная черта социально-педагогической деятельности второй половины XX века // Вестник социально-гуманитарного образования в России. 2013. №2. С.37-40.; Зборовский Г.Е. Общая социология: Учеб. М.: Гардарики, 2004. 592 с.; Карпухин О.И. Самооценка молодежи как индикатор ее социокультурной идентификации // Социологические исследования (СОЦИС). 1998. №12. С.89-94; Ковалева А.И. Социализация // Знание. Понимание. Умение. 2004. №1. С.139-143; Болотин И.С., Козлова О.Н. Социология и образование // Социологические исследования. 1997. № 3. С. 93-104.

деятельности (М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Т.С. Дорохова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, Л.Я. Олиференко, В.С. Торохтий¹⁴² и др.);

- усиление внимания к процессу сопровождения развития личности учащегося на протяжении всего периода обучения в образовательном учреждении. При этом понятие «сопровождение» рассматривается с позиции социально-педагогического знания в трех значениях: как процесс, как метод (технология) и как система профессиональной деятельности специалистов (В.Г. Бочарова, М.А. Василькова, В.Н. Гуров, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Л.М. Шипицина¹⁴³ и др.).

Выявленные тенденции позволили нам разработать концепцию социально-педагогического сопровождения детей группы риска в контексте внедрения ФГОС ООО с учетом региональных особенностей. *Ведущие идеи концепции* представлены несколькими основаниями: теоретическими, нормативными, технологическими.

Теоретические основания концепции состоят в том, что социально-педагогическое сопровождение учащихся группы риска в общеобразовательном учреждении выступает целостной, открытой и саморазвивающейся педагогической системой при этом:

- социально-педагогическое сопровождение рассматривается как развитая форма системно организованного научного социально-педагогического знания, дающего целостное представление об отношениях и существенных связях его компонентов. Системообразующим элементом выступает цель, процесс социально-педагогического сопровождения,

¹⁴² Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н. Социальная педагогика...; Дорохова Т.С. Глобализация как характерная черта социально-педагогической деятельности...; Мудрик А. В. Социальная педагогика...; Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика...; Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска...; Торохтий В.С. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения: учеб. пособие. М.: АНО «СПО «СОТИС», 2007. 384 с.

¹⁴³ Бочарова В.Г. Социально-педагогическая парадигма реформирования образования // Педагогическое образование в России. 2010. №1. С.69-74; Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2000. 440 с.; Казакова Е.И. Комплексное сопровождение развития учащихся...; Шипицина Л.М. Развитие личности ребенка...

конечный результат. Переменными составляющими являются педагогические условия реализации процесса социально-педагогического сопровождения;

- процесс социально-педагогического сопровождения реализуется как взаимодействие посредством согласованной деятельности разных субъектов педагогической системы по достижению совместных целей и результатов социального становления детей группы риска, где ведущей деятельностью является социально-педагогическая деятельность.

- поскольку процесс социально-педагогического сопровождения преследует две глобальные задачи – успешная социализация и личностное развитие детей группы риска, то еще одним значимым видом деятельности в этом процессе будет выступать психолого-педагогическая деятельность, реализуемая педагогом-психологом (в случае его отсутствия педагогом, прошедшим психологическую подготовку для возможности работы с данной категорией детей).

Таким образом, **центральная идея концепции** – положение о том, что вывод детей из «группы риска» станет возможным, если в образовательной организации создать систему социально-педагогического сопровождения, которая обеспечит наиболее благоприятные условия для успешной социализации детей группы риска посредством освоения ими основных позитивных социальных ролей: «учащийся», «член семьи», «член школьного коллектива», «гражданин», а также личностное развитие ребенка. Для этого социально-педагогическое сопровождение должно осуществляется системно, непрерывно с опорой на позитивный внутренний потенциал развития учащегося, включая взаимодействие вместо воздействия.

Нормативные основания обеспечивают устойчивые и целенаправленные усилия субъектов образовательного процесса по реализации нормативной базы, действующей в системе основного общего образования, как федеральной, так и региональной, и представляют

уровень управления системой социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

Основными идеями в этой части концепции являются следующие:

- социально-педагогическое сопровождение детей группы риска реализуется как целенаправленный процесс модернизации системы общего образования в интересах человека, общества, государства;

- социально-педагогическое сопровождение в рамках ФГОС ООО направлено на расширение границ социального опыта ребенка и повышения его адаптивных возможностей, способствуя, таким образом, его успешной социализации.

Технологические основания выражаются в возможности реализации теоретической модели системы в практико-ориентированных моделях, разрабатываемых в соответствии с индивидуальными потребностями детей группы риска и их семей, и представляет совокупность конкретных целесообразных средств и технологий реализации процесса социально-педагогического сопровождения.

Основные идеи:

- социально-педагогическое сопровождение детей группы риска имеет объективно-логические основания для организации, осуществления и регуляции образовательного процесса основной школы посредством выбора целей, структуры, содержания, средств, методов и форм социального обучения и воспитания, моделей социализации, элементов управления образовательным процессом;

- социально-педагогическое сопровождение детей группы риска должно строиться на идеях взаимосвязи, взаимообусловленности и синтеза всех процессов: обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития в целостном процессе социализации детей группы риска.

- социально-педагогическое сопровождение как процесс представляет собой комплекс превентивных, просветительских,

диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы педагога для успешной социализации детей группы риска в условиях образовательной организации;

- в процессе социально-педагогического сопровождения детей группы риска реализуются как общие социально-педагогические технологии (диагностика, профилактика, коррекция, реабилитация), так и специфические социально-педагогические технологии (социально-педагогическая деятельность с семьей и детьми-мигрантами, социально-педагогическая деятельность с малообеспеченными семьями и др.);

- социально-педагогические технологии направлены на раскрытие индивидуальной и социальной субъектности ребенка, приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, осознание им ответственности за совершаемый выбор.

Проведенный анализ научных работ позволил выделить **методологические подходы** к изучению социально-педагогического сопровождения детей группы риска (аксиологический, личностный, системно-деятельностный), которые и были положены в основу разрабатываемой концепции.

Аксиологический подход представляет собой философско-педагогическую стратегию, позволяющую реализовать профессиональные аксиологические ориентации в системе образования; формировать знания о личностных, общечеловеческих, педагогических и профессиональных ценностях, а также дает возможность педагогу для личностного и профессионального развития.

Личностный подход учитывает индивидуальные характеристики сопровождаемого и определяет условия, необходимые для успешной социализации каждого конкретного сопровождаемого.

Системно-деятельностный подход применительно к социально-педагогическому сопровождению нацеливает на необходимость

определения множества компонентов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют на основе этого определенную целостность и единство, а также позволяет привлечь сопровождаемого к активной деятельности, способствующей решению социально-педагогических проблем.

Любая система, в том числе и система социально-педагогического сопровождения детей группы риска, должна строиться с позиции определенных принципов. Анализ работ ученых в области профессиональной деятельности социальных педагогов (Л.И. Аксенова, Р.А. Литвак, Л.В. Мардахаев, Л.Я. Олиференко¹⁴⁴ и др.) позволил выделить и обосновать *принципы* построения системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска, которые могут быть сгруппированы в следующие группы: общеметодологические и специфические.

Общеметодологические принципы обеспечивают учет при построении системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска интересов человека, общества, государства. Базовыми при этом являются принципы гуманизма, непрерывности, системности, комплексности.

Особое значение для проектирования системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска приобретает принцип *гуманизма*, в основе которого лежит признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, уважение его человеческого достоинства, создание благоприятных условий общественной жизни, социального пространства, принимающего человека в единстве его прав, интересов, потребностей и проблем.

¹⁴⁴ Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.; Литвак Р. А., Дуранов М. Е. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика: монография. М.: Владос, 2009. 242 с.; Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика...; Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка...

Принцип *комплексности* предполагает согласованную работу разных специалистов как внутри образовательной организации (медика, социального педагога, психолога, учителя, родителей, администрации) в решении проблем детей группы риска и его семьи, так и вне ее (ПДН, КДН, биржа труда и др.).

Принцип *системности* позволяет рассматривать процесс социально-педагогического сопровождения как систему со всеми присущими ей признаками системы.

Принцип *непрерывности* предполагает обеспечение возможности сопровождения ребенка на протяжении всего периода обучения в образовательной организации.

Специфические принципы проектирования системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска учитывают особенности психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности, которые являются ведущими при работе специалистов с данной категорией детей. Ими являются принципы: персонификации, конвенциональности, превентивности, субъектности, региональности.

Принцип *превентивности* полагает актуализацию профилактических мероприятий, изменение характера предоставляемой помощи – от незамедлительного решения проблемы ребенка к предупреждению возникновения сложных ситуаций.

Принцип *персонификации* обеспечивает выбор задач и средств сопровождения, адекватных социальной ситуации каждого ребенка.

Принцип *конвенциональности* предполагает, что реализация задач социально-педагогического сопровождения ограничено соглашением на его осуществление, основой которого являются потребности самого ребенка.

Принцип *субъектности*, акцентирует стимулирование собственной субъектной позиции ребенка в процессе его социализации, преодолении жизненных трудностей.

Принцип *региональности* отражает учет региональной специфики территории, ее социокультурных условий, конкретной социально-экономической ситуации на уровне города, микрорайона, отдельной организации при проектировании мероприятий социально-педагогического сопровождения детей.

Данные принципы должны быть заложены в основание проектирования региональной системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска.

Основными **механизмами** социально-педагогического сопровождения детей группы риска являются: структурный, содержательный, аналитический. Под механизмами педагогической системы мы понимаем совокупность правил, законов и процедур, регламентирующих деятельность педагогической системы, в том числе взаимодействие их друг с другом¹⁴⁵.

Структурный механизм предполагает выделение основных компонентов системы социально-педагогического сопровождения. В параграфе 1.2 мы обосновали, что социально-педагогическое сопровождение является разновидностью социально-педагогической деятельности, поэтому оно должно соотноситься с теорией социально-педагогической деятельности, разрабатываемой отечественными учеными в области социальной педагогики (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Г.Н. Штинова¹⁴⁶ и др.).

Социально-педагогическая деятельность всегда представляет собой открытую систему, самым тесным образом переплетающуюся с другими социальными системами: экономикой, политикой, правом, культурой, этикой, социальной работой и т.д. Хотя содержательно деятельность всегда неповторима, считается общепризнанным, что при всем

¹⁴⁵ Бурков В.Н., Кондратьев В.В. Механизмы функционирования организационных систем. М.: Наука, 1981. 384 с.

¹⁴⁶ Мардахаев Л.В. Социальная педагогика...; Мудрик А.В. Социальная педагогика...; Штинова Г.Н., Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика...;

многообразии индивидуальной и коллективной деятельности людей, при всех внешних различиях любая деятельность имеет целый ряд обязательных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые обеспечивают ее однотипную структуру. На это указывают многие исследователи, хотя сам набор выделяемых ими структурных элементов деятельности обычно различается. Определяющими компонентами являются субъект, объект и цель. В зависимости от характера этих основных компонентов в социально-педагогической деятельности выделяются три качественно различных, иерархически взаимосвязанных между собой уровня.

На *макроуровне* социально-педагогическая деятельность направлена на создание в государстве определенных законодательных, нормативных, экономических, организационных и других условий для обеспечения устойчивого правового и социального положения детей и молодежи в целом. Такая деятельность связана с социальным администрированием, т. е. включает управленческие, законодательные, экономические меры, организацию инфраструктуры помощи и поддержки детства, общественные и государственные вопросы регулирования социального развития и социального воспитания, решения социальных проблем детей и молодежи.

На данном уровне субъектами социально-педагогической деятельности выступают государство, его различные органы и ведомства (от федеральных до муниципальных), а объектом являются дети и молодежь в целом. Социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из социальных проблем детей и молодежи как особой социальной группы, характерных для того или иного этапа развития общества.

На *мезоуровне* социально-педагогическая деятельность выступает как деятельность по оказанию помощи семье и различным группам детей и молодежи со стороны социально-педагогических учреждений и

организаций различного профиля. Причем группы нуждающихся могут устанавливаться как государственными структурами, так и территориальными органами местного самоуправления или отдельными организациями.

На данном уровне субъектом деятельности выступает конкретная социальная служба, осуществляющая социально-педагогическую деятельность (государственная, общественная, благотворительная). Объектом является целевая группа населения, на которую эта деятельность направлена (например, дети группы риска, «социальные сироты», дети-инвалиды, наркоманы и т. д.). Социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из проблем конкретной целевой группы детей и взрослых, обусловленных спецификой конкретного социально-педагогического учреждения или региона.

На *микроуровне* социально-педагогическая деятельность представляет собой непосредственную работу социального педагога с конкретным человеком (ребенком, подростком, молодым человеком), с той или иной конкретной средой, в которой живет и развивается личность и которая способствует или препятствует его социализации (семья, группа сверстников, школьный коллектив и др.). Она направлена на обеспечение, восстановление, сохранение или усиление его связей с социумом, группой или отдельным индивидом. Таким образом, социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из проблем отдельной личности, которая выступает ее непосредственным объектом, а основным субъектом деятельности является социальный педагог. Кроме того, к субъектам социально-педагогической деятельности данного уровня могут быть отнесены и другие специалисты, занимающиеся вопросами социального воспитания и развития детей и молодежи, социальной помощи, поддержки и защиты детства. Они обеспечивают, пусть и опосредованно, саму возможность эффективной работы социального педагога.

Структура социально-педагогической деятельности представлена на

рис. 1. Она включает следующие компоненты: субъект, объект, цель, функции, средства, непосредственно процесс деятельности, он всегда имеет две неотъемлемые, взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны – содержание и форму; результат, который представляет собой некое преобразование объекта.



Рис. 1. Структура социально-педагогической деятельности

Последовательность компонентов в схеме не случайна. Любая деятельность осуществляется в направлении от субъекта к объекту, хотя объект является главным компонентом, определяющим содержание и каждого компонента, и деятельности в целом.

Воспользуемся методом аналогии и определим **структуру социально-педагогического сопровождения детей группы риска.**

Объектом социально-педагогического сопровождения являются дети группы риска. Как было показано выше (см. параграф 1.1.), «*дети групп риска*» – это категория детей из неблагополучных семей и семей групп риска, которая в силу определенных обстоятельств более других подвержена влиянию негативных факторов (медико-биологических, социально-экономических, психологических, педагогических) со стороны общества.

Неблагополучная семья – это семья, у членов которой присутствуют разные формы девиантного поведения, в силу чего семья не справляется с

большинством функций, которые на нее возложены, особенно воспитательной.

Семьи группы риска – это семьи, в которых родители (или один из них) являются безработными, малообеспеченными, присутствует многодетность или неполнота семьи, семьи-мигрантов, т. е. присутствуют факторы, которые при неблагоприятных обстоятельствах могут привести к социальному неблагополучию.

Субъектами социально-педагогического сопровождения могут быть как специалисты, работающие внутри образовательной организации, так и вне ее. Для современной образовательном учреждении в идеале это должен быть комплекс специалистов, которые работают в едином коллективе, создающие и реализующие комплексную программу социально-педагогического сопровождения ребенка. Ими являются: учитель, родители, психолог, социальный педагог, классный коллектив, педагогический коллектив. Кроме этого, в образовательном учреждении могут быть и другие специалисты, которых можно включить в систему социально-педагогического сопровождения: медицинские работники, педагоги дополнительного образования, представители муниципального округа, Отделений по делам несовершеннолетних (ОДН) или Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДН и ЗП), органов самоуправления, совета по профилактике, совета школы, родительского комитета, зам. директора по воспитательной работе, зам. директора по праву.

Желательно, чтобы в образовательной организации была создана служба социально-педагогического сопровождения, которая координирует данную работу.

Целью деятельности субъектов социально-педагогического сопровождения является создание условий для успешного позитивного социального становления детей группы риска, что включает:

- освоение позитивных социальных ролей,

- овладение социальными, правовыми, психологическими, медицинскими, педагогическими механизмами предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе и других социумах.

Отметим тот факт, что, хотя дети группы риска и являются объектом деятельности разных специалистов, однако в процессе этой деятельности все они вступают в субъект-субъектные отношения, в которых ребенок является активным участником процесса решения своих проблем, когда это возможно, с помощью социального педагога или других специалистов.

Функции, выполняемые субъектами социально-педагогического сопровождения, представляют собой относительно самостоятельные, различные по характеру, но в то же время тесно взаимосвязанные виды деятельности, которые в совокупности обеспечивают достижение целей и качественных результатов профессиональной деятельности.

Для системы социально-педагогического сопровождения характерна многофункциональность, которая заключается в том, что функциями обладает как система в целом, так и каждый ее компонент. Функция выступает фактором самосохранения и совершенствования системы и представляет отдельный, относительно самостоятельный вид деятельности в целях получения определенного результата в области проектирования, развития и совершенствования системы.

Этими функциями, как было показано в параграфе 1.2 являются:

- *развивающая*, предполагающая целенаправленное влияние на развитие ребенка, актуализацию его внутреннего потенциала, с одной стороны, с другой – организацию развивающей среды, способствующей становлению и развитию его индивидуальной и социальной субъектности;

- *диагностическая*, нацеленная на выявление причин возникающих у детей и подростков трудностей в социализации, выбор наиболее подходящего средств и создание благоприятных условий для решения детьми имеющихся у них проблем;

- *прогностическая*, заключающаяся в обосновании определенного прогноза изменений, которые могут произойти с конкретным ребенком в социуме, базирующегося на достоверных данных, и на основе этого прогноза создание проекта взаимодействия с подростком;

- *организаторская*, предполагающая организацию социально-значимой деятельности, в которую включены подростки, а также координацию деятельности социальных институтов, взаимодействующих с ребенком;

- *правозащитная*, обосновывающая использование законов и правовых актов, направленных на оказание помощи и поддержки детям и молодежи, членам их семьи, для защиты их имущественных и гражданских прав;

- *профилактическая*, включающая учет и приведение в действие социально-правовых, юридических и психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений;

- *коррекционно-реабилитационная*, представляющая собой осуществление социотерапевтической помощи нуждающимся, коррекции асоциального поведения детей и подростков, помощь ребенку в социальной реабилитации;

- *компенсаторная*, которая заключается в формировании у ребенка стремления компенсировать имеющиеся недостатки приложением сил в том виде деятельности, который он любит, и в котором он может добиться успехов, реализовать свои возможности, способности, самоутвердиться;

- *координационная*, предполагающая активизацию и координацию работы различных ведомств и служб по совместному разрешению проблем детей группы риска и их семей, осуществление взаимодействия между несовершеннолетним и педагогическим коллективом образовательного учреждения, семьей, специалистами различных социальных служб и ведомств;

- *экспертно-аналитическая*, представляющая собой систематическое отслеживание динамики изменений социального статуса ребенка.

Процесс социально-педагогического сопровождения детей группы риска осуществляется с помощью определенных *средств*. Используемые в деятельности средства весьма многообразны. В то же время они могут быть подразделены на два основных вида:

1) орудия, приспособления и другие предметы, необходимые для осуществления деятельности;

2) способы деятельности.

Под способом деятельности понимается совокупность приемов и методов деятельности, обеспечивающих ее результат. Выбор тех или иных средств деятельности определяется ее содержанием и формой. Однако при этом важно, чтобы специалисты хорошо представляли, какие средства есть в их распоряжении и могут быть в их арсенале для успешного решения профессиональных социально-педагогических задач.

Содержание социально-педагогического сопровождения детей группы риска реализуется через его основные направления. Они включают в себя индивидуальную работу с ребенком, работу с классом, педагогическим коллективом и семьей. Каждому направлению соответствуют определенные методы, формы и технологии работы.

При реализации процесса социально-педагогического сопровождения детей группы риска субъекты должны уметь реализовывать разные *виды помощи*. К ним относятся:

– *социально-информационная помощь*, направленная на обеспечение детей группы риска и их семей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

– *социально-правовая помощь*, направленная на соблюдение прав человека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий

различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам;

- *социально-реабилитационная помощь*, направленная на оказание реабилитационных услуг в социальных службах по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;

- *социально-бытовая помощь*, направленная на содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска;

- *социально-экономическая помощь*, направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов;

- *медико-социальная помощь*, направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска;

- *социально-психологическая помощь*, направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, предупреждение и преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях детей с родителями, сверстниками, учителями; устранение негативных воздействий дома, в школьном коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личностном самоопределении;

- *социально-образовательная помощь*, направленная на обучение и просвещение детей, а также родителей и других лиц, оказывающих влияние на их развитие и социализацию, по вопросам воспитания, социальной защиты и др.

Все эти виды социальной помощи могут реализовываться в разных *формах*: заочных, очных, комплексных. При этом помощь может

оказываться опосредованно, непосредственно кратковременно, непосредственно продолжительно, непосредственно многопрофильно.

Рассмотрим более подробно *второй механизм* реализации системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска – *содержательный*. Данный механизм предполагает выделение направлений работы, уровней, форм, методов и технологий.

Направлениями социально-педагогического сопровождения детей группы риска являются:

- индивидуальное социально-педагогическое сопровождение детей группы риска;
- социально-педагогическое сопровождение семьи детей группы риска;
- работа со школьным коллективом ребенка группы риска
- работа с педагогическим коллективом школы по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска.

Индивидуальное социально-педагогическое сопровождение детей группы риска, как правило, осуществляют психолог, социальный педагог и учитель. Для выявления детей группы риска, применяются технологии социально-педагогической диагностики и психодиагностики. На данном этапе применяются диагностические методы изучения личности ребенка и его окружения: опрос, наблюдение, анкетирование, беседа, тестирование, ранжирование, заполняется «Социальная карта личности ребенка».

Далее специалистами выбираются оптимальные формы и методы социально-педагогического сопровождения, определяются технологии индивидуального социально-педагогического сопровождения детей группы риска. Основными технологиями являются: коррекционно-развивающие, предполагающие принятие ребенком себя, нахождение конструктивных способов поведения в социуме, работа со страхами, снятие эмоционального напряжения и стресса, развитие познавательной сферы ребенка.

В основном, работа идет в трех направлениях: индивидуальное консультирование родителей, занятия в детско-родительских группах; построение индивидуального образовательного маршрута развития ребенка группы риска; индивидуальные консультирования педагогов, занятия в совместных группах педагогов и родителей.

Важным аспектом является организация взаимодействия субъектов образовательного процесса в индивидуальном социально-педагогическом сопровождении ребенка группы риска. Немаловажным звеном является достоверная оценка эффективности индивидуального социально-педагогического сопровождения ребенка группы риска. После проведенной работы семья должна представлять себе проблемы ребенка, ребенок должен научиться конструктивно взаимодействовать с миром.



Рис. 2. Индивидуальное социально-педагогическое сопровождение детей группы риска

Второе направление в социально-педагогическом сопровождении – это *работа с семьей ребенка группы риска*. Реализуя его, специалистами, в основном социальным педагогом и классным руководителем выявляются неблагополучные семьи и семьи группы риска, дети которых обучаются в образовательном учреждении. Для этого применяются методики изучения семьи ребенка группы риска, заполняется «Карта семьи».

В данном направлении основными технологиями социально-педагогического сопровождения неблагополучной семьи являются: семейное консультирование, посредничество, интервенция, переговоры, оккупационная терапия, организационно-посредническая деятельность, организация конструктивной совместной деятельности родителей и детей, социально-правовое просвещение родителей, обучение родителей элементам коммуникативной культуры в общении с детьми, способствующее опосредованному влиянию на социализацию детей.

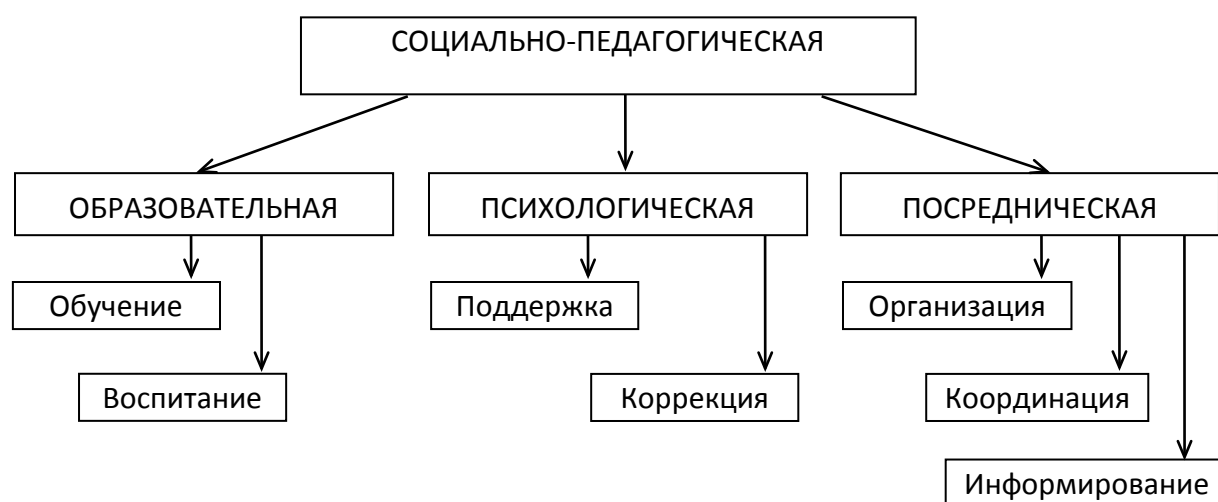


Рис. 3. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка группы риска

Схематично составляющие социально-педагогического сопровождения семьи ребенка группы риска представлены на рис. 3. Рассмотрим последовательно каждую из составляющих.

Образовательная составляющая включает в себя два направления социально-педагогической деятельности: помощь в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

К наиболее типичным ошибкам в воспитании относятся: недостаточное представление о целях, методах, задачах воспитания; отсутствие единых требований в воспитании со стороны всех членов семьи; слепая любовь к ребенку; чрезмерная строгость; перекладывание забот о воспитании на образовательные учреждения; ссоры родителей; отсутствие педагогического такта во взаимоотношениях с детьми; применение физических наказаний и др.

Поэтому социально-педагогическая деятельность предусматривает проведение широкого просвещения родителей по следующему кругу вопросов:

- педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию будущих детей;
- роль родителей в формировании у детей адекватного поведения в отношении к сверстникам;
- значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, атрибуты роли отца и матери, отношений между детьми;
- взаимоотношения различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирования позитивных отношений между детьми и взрослыми;
- воспитание детей в семье с учетом пола и возраста;
- социально-психологические проблемы воспитания детей группы риска, проблемы отрицательного влияния безнадзорности и беспризорности на психику ребенка;
- сущность самовоспитания и его организации, роль семьи в руководстве процессом самовоспитания детей и подростков;

- поощрение и наказание в воспитании детей в семье;
- наиболее распространенные ошибки родителей в воспитании детей;
- особенности воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии;
- трудовое воспитание в семье, помощь ребенку в выборе профессии, проблемы выявления и развития профессиональных склонностей и задатков детей;
- организация режима труда, учебы, отдыха и досуга детей в семье;
- подготовка детей дошкольного возраста к занятиям в школе;
- нравственное, физическое, эстетическое, половое воспитание детей;
- развитие представлений об общении в детском возрасте;
- причины и последствия детского алкоголизма, токсикомании, наркомании, проституции, роль родителей в имеющейся детской патологии, связь здоровья детей с асоциальными пристрастиями их родителей.

Помощь в воспитании реализуется путем консультирования родителей и детей в целях своевременной помощи семье, ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса. Отсутствие активной содержательной жизнедеятельности в этих сферах лишает семью возможности эффективного влияния на детей. Акцентирование на какой-то одной из сфер в ущерб другим искажает воспитательный процесс, лишает его полноты и целостности.

Если родители не добиваются позитивного результата в воспитании, то, в семье наблюдаются неадекватные методы воспитания. Педагогам при оказании помощи семье необходимо разобрать с родителями применяемые в их семье методы воспитания и помочь определить наиболее адекватные.

Существующие проблемы в семье могут быть связаны с неправильно выбранными тактиками семейного воспитания, тогда педагог помогает

осознать особенности таких негативных тактик, как «диктат», «опека», «конфронтация», «мирное сосуществование», и помочь овладеть позитивной тактикой семейного воспитания, так называемой «тактикой сотрудничества».

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя 2 компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. До недавнего времени этому явлению не уделялось должного внимания. К такому виду насилия относится запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Педагог должен так скорректировать отношения в семье, чтобы все необходимые меры для обеспечения установленного порядка и дисциплины в семье поддерживались с помощью методов, основанных на уважении человеческого достоинства ребенка в соответствии с Конвенцией о правах ребенка.

Посреднический компонент социально-педагогической помощи включает в себя 3 составляющие: помощь в организации, координации и информирование.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию выставок-продаж поношенных вещей, благотворительных аукционов; клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов, курсов по ведению домашнего хозяйства, «клубов знакомств», летнего отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться жилищного, семейно-брачного, трудового, гражданского, пенсионного законодательства, прав детей, женщин, инвалидов, а также проблем, которые существуют внутри семьи.

Педагог при работе с семьей выступает в трех основных ролях:

Советник – информирует семью о важности и возможности взаимодействия родителей и детей в семье; рассказывает о развитии ребенка; дает педагогические советы по воспитанию детей.

Консультант – консультирует по вопросам семейного законодательства; вопросам межличностного взаимодействия в семье; информирует о существующих методах воспитания, ориентированных на конкретную семью; разъясняет родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье.

Защитник – защищает права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности родителей (алкоголизм, наркомания, жестокое отношение к детям) и вытекающими из этого проблемами неустроенности быта, отсутствие внимания, человеческого отношения родителей к детям.

Следующее направление работы – это *работа с классом*. Социальный педагог, психолог совместно с учителем выявляют проблемы, возникающие в межличностных отношениях между детьми в школьном коллективе, для чего применяются диагностические методы изучения школьного коллектива.

Социально-педагогическое сопровождение в работе со школьным коллективом включает в себя организацию развивающей среды, организацию конструктивного досуга, активизацию работы по формированию органов ученического самоуправления. В данном направлении преимущественно используются формы и методы групповой

работы, направленной на создание условий для сплочения коллектива; развитие навыков коммуникации, обучение взаимоподдержке и сотрудничеству, анализу поступков других, формированию толерантного отношения ко всем членам коллектива.

Последнее направление работы – это *работа с педагогическим коллективом*.

На данном направлении выстраивается иерархическая структура управления процессом социально-педагогического сопровождения детей группы риска на основе разделения функциональных обязанностей и полномочий и интеграции в целях деятельности. Ведь все специалисты, работающие в образовательной организации так или иначе связаны с ребенком или его семьей, поэтому каждый из них участвует в данной системе. Здесь могут применяться различные формы работы:

- для просвещения работников школы в вопросах специфики социально-педагогического сопровождения, характера проблем детей группы риска и возможности их решения, могут быть использованы научно-методические семинары, курсы повышения квалификации, тренинги, педагогические советы, мастер-классы с разными специалистами;

- для создания единой команды – применяются командные формы работы (например, для выявления педагогического единства в вопросах обучения детей группы риска и др.).

Последним **механизмом**, который мы рассмотрим, является **аналитический**, предполагающий выделение критериев и показателей качества работы, а также подбор соответствующих методик оценки изменения в личностном и социальном становлении ребенка.

Если для того, чтобы выйти из «зоны риска» и конструктивно взаимодействовать со средой, ребенку необходимо овладеть позитивными социальными ролями, то в качестве результата необходимо оценить уровень овладения ребенком новой социальной ролью.

Известно, что социум (социальная среда) в социальной педагогике рассматривается, прежде всего, с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом.

С этой точки зрения важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер *взаимодействия*. Среда – это не просто улицы, дома и вещи, расположение которых достаточно знать человеку, чтобы, войдя в нее, чувствовать себя там комфортно. Среда – это еще и самые разные общности людей, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Поэтому человек вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на нее, изменяет ее, но в то же время, и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования. Она может принимать человека, какие-то его поступки, проявления, а может и отвергать; может относиться к нему доброжелательно, а может и неприязненно. Отношение среды к человеку определяется тем, насколько его поведение соответствует ожиданиям среды. Поведение же человека во многом определяется тем, какую позицию он занимает в обществе.

Человек может занимать в обществе одновременно несколько позиций, каждая из которых предъявляет ему определенные требования и в то же время дает какие-то права. Такая позиция человека в обществе, характеризующаяся определенными правами и обязанностями, в социологии называется *социальным статусом*.

Статус определяет поведение человека в обществе в том смысле, что в определенных ситуациях личность ведет себя не просто так, как ей хочется, а в соответствии со своим статусом, по аналогии с тем, как ведут себя в подобных ситуациях другие люди. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведения. То есть человек как бы вынужден играть определенную роль.

Поэтому такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется *социальной ролью*.

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Освоение ребенком механизма ролевого поведения обеспечивает ему успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает возможность приспосабливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. В этом случае происходит социальная адаптация ребенка.

Поэтому социализацию можно рассматривать как процесс научения ребенка общепринятым способам поведения, действий и взаимодействий, которое осваивается через ролевое поведение (нормы, стереотипы действий, социальная функция, представление, убеждение), в результате чего ребенок выстраивает конструктивные отношения с ближайшим и отдаленным социумом. Социальная роль всегда стандартна, поскольку она представляет собой систему ожидаемого поведения, которое определяется нормативными обязанностями и правами.

Аналитический механизм социально-педагогического сопровождения детей группы риска предполагает выделение критериев успешного усвоения ребенком позитивных социальных ролей и анализ поведения ребенка в соответствии с данными критериями. Критерии и показатели сформированности позитивных социальных ролей детей группы риска представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности социальных ролей детей
группы риска

Критерии	Показатели
Когнитивный	Знание о мире, социальных нормах (положений, законов, правовых норм, правил и т.д.), конструктивных моделях поведения ; умения, реализовывать социальные и культурные нормы в деятельности
Мотивационный	Потребность в познании и конструктивном преобразовании социума, подготовка к будущим самостоятельным поступкам и самостоятельной жизни
Коммуникативный	Усвоение социальных норм и правил взаимодействия с людьми, адекватное отношение учащихся к усваиваемым нормам, умение выделять приоритеты в социальных отношениях
Эмоциональный	Адекватные эмоциональные реакции, позитивное мироощущение
Креативный	Творческая созидательная деятельность

Рассмотрев заявленные механизмы реализации системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска (структурный, содержательный, аналитический), выделим *условия*, необходимые для функционирования данной системы. Ими являются:

- раннее выявление семей, имеющих факторы неблагополучия или факторы риска;
- предупреждение конфликтных ситуаций в семье и образовательной организации;

- повышение родительской компетентности;
- развитие устойчивости несовершеннолетних к влиянию референтной асоциальной группы;
- опора на развивающее образование, целью которого является не обучение, а личностное развитие;
- формирование ответственного безопасного поведения.

Новизна предлагаемых нами концептуальных идей заключается:

- в комплексности социально-педагогического сопровождения детей группы риска ребенка с участием разных специалистов (педагогов, психологов, социальных педагогов), в котором полноправными участниками являются родители;
- в выявлении концептуальных оснований региональной системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска;
- в определении оптимальных форм, методов, средств социально-педагогического сопровождения детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов, результативных в процессе разработки и реализации индивидуальной траектории развития ребенка;
- в выделении как универсальных, так и специфических для различных категорий детей группы риска содержательных и методических ресурсов, доступных для педагогов школы;
- в выявлении возможности использования потенциала семьи, а также информационной среды школы (в частности интернет-ресурсов) для социально-педагогического сопровождения рассматриваемой категории детей;
- в оптимизации образовательно-воспитательного процесса основной школы посредством разработки открытых систем интенсивного социального обучения и воспитания, которые построены на основе социального образования и самообразования и дают возможность выбора подходящей социально-педагогической технологии, способствующей

социализации детей группы риска, разработки индивидуальной программы формирования и актуализации потенциала личности.

Резюмируя вышесказанное, сделаем ряд выводов:

1. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в общеобразовательном учреждении – разворачивающийся во времени процесс, в результате которого происходят качественные социально-личностные изменения каждого ребенка. Этот процесс характеризуется как основополагающими преобразованиями в целом, так и проявлением новых свойств и характеристик учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

2. Основные субъекты социально-педагогического сопровождения в образовательном учреждении: педагог, психолог (педагог-психолог), социальный педагог, администрация, родители, социальные партнеры. При отсутствии каких-либо должностей в образовательной организации, все функции распределяются между имеющимися субъектами образовательного процесса.

3. Основными видами деятельности в процессе социально-педагогического сопровождения становятся: психолого-педагогическая, осуществляемая психологом и социально-педагогическая, осуществляемая социальным педагогом и педагогами школы. Цель работы специалистов выстраивается в сотрудничестве с учащимся, направленном на формирование его самопознания и саморазвития, поиск путей самоуправления своим внутренним миром и системой присущих ему межличностных отношений.

4. Ведущие идеи концепции социально-педагогического сопровождения детей группы риска в образовательном учреждении представлены несколькими основаниями: теоретическими, нормативными, технологическими. Единство этих трех компонентов составляет сущность психолого-педагогического сопровождения детей группы риска и формирует теоретическую концепцию, которая и определяет содержание,

функции и модель социально-педагогического сопровождения детей группы риска в образовательном учреждении.

5. Система социально-педагогического сопровождения детей группы риска строится на определенных методологических подходах и принципах:

- аксиологический, личностный, системно-деятельностный подходы;
- общеметодологические (гуманизма, непрерывности, системности, комплексности) и специфические (персонификации, конвенциональности, превентивности, субъектности, региональности) принципы.

6. Основными механизмами социально-педагогического сопровождения детей группы риска являются: структурный, содержательный, аналитический. Структурный механизм обеспечивает выделение компонентов системы и связей между ними. Содержательный механизм предполагает выделение основных направлений социально-педагогического сопровождения детей группы риска, обоснование форм, методов и технологий работы. Аналитический механизм позволяет систематически отслеживать социальный статус ребенка и обеспечивает ему возможность овладения новыми социальными ролями для успешной адаптации и социализации в социуме.

3.2. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска как разновидность социально-педагогических технологий

Рассмотрев направления социально-педагогического сопровождения детей группы риска перейдем к *технологиям* социально-педагогического сопровождения.

Несомненно, что технологии социально-педагогического сопровождения являются разновидностью социально-педагогических технологий.

Социально-педагогическая технология является интегративной разновидностью социальной и педагогической технологий. Возможность разработки социально-педагогических технологий обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться. Основными компонентами деятельности выступают целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности.

Социально-педагогическая деятельность начинается с постановки *цели и задач*, которые необходимо решить социальному педагогу – сформировать у клиента навыки общения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют, помочь подростку адаптироваться в новой среде и др. Цель, в свою очередь, определит *содержание* деятельности, *методы* ее реализации и *формы* организации, которые взаимосвязаны между собой.

Цель социально-педагогической деятельности и ее конечные результаты зависят от того, насколько правильно определено содержание, какие выбраны методы для ее достижения и формы организации этой деятельности. Понятно, что содержание, методы и формы не могут существовать независимо друг от друга, их взаимосвязь определяется тем, что содержание влияет на формы и методы, те в свою очередь могут корректировать содержание и формы; кроме того формы и методы также между собой взаимосвязаны.

Условно взаимосвязь между целью, содержанием деятельности, методами и формами ее осуществления показаны на схеме (рис. 4).

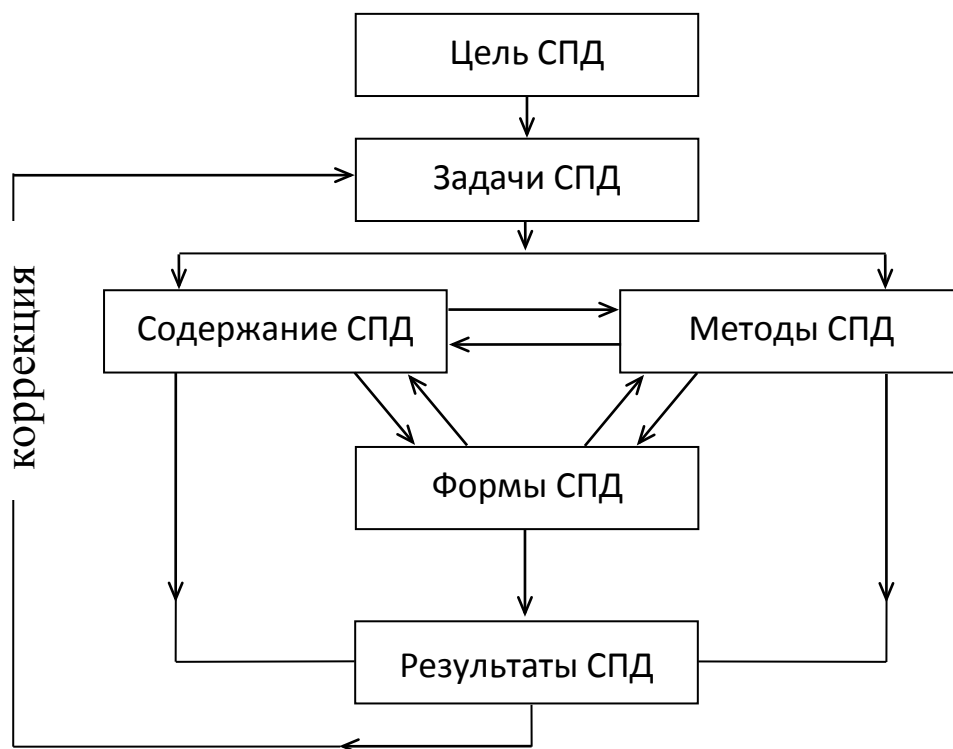


Рис. 4. Взаимосвязь между компонентами технологии социально-педагогической деятельности

Применение технологий в работе педагогов, социального педагога, психолога позволяет поэтапно реализовывать выделенные структурные компоненты в их деятельности. Общая схема технологически организованной социально-педагогической деятельности представлена ниже на рис. 5.

Решение любой проблемы детей группы риска, требующей вмешательства специалистов, начинается с диагностирования проблемы, которое включает в себя обязательный этап сбора, анализа и систематизации информации, на основании которой может быть сделано то или иное заключение. Особенностью деятельности педагогов является то, что чаще всего он работает с ребенком. А ребенок не всегда может сформулировать проблему, которая у него возникает, и объяснить, чем она вызвана (конфликтом с родителями, конфликтом с учителями, конфликтом с группой детей и др.), поэтому задача педагогов заключается в том, чтобы, например, самому выявить все значимые обстоятельства ситуации ребенка и поставить диагноз.

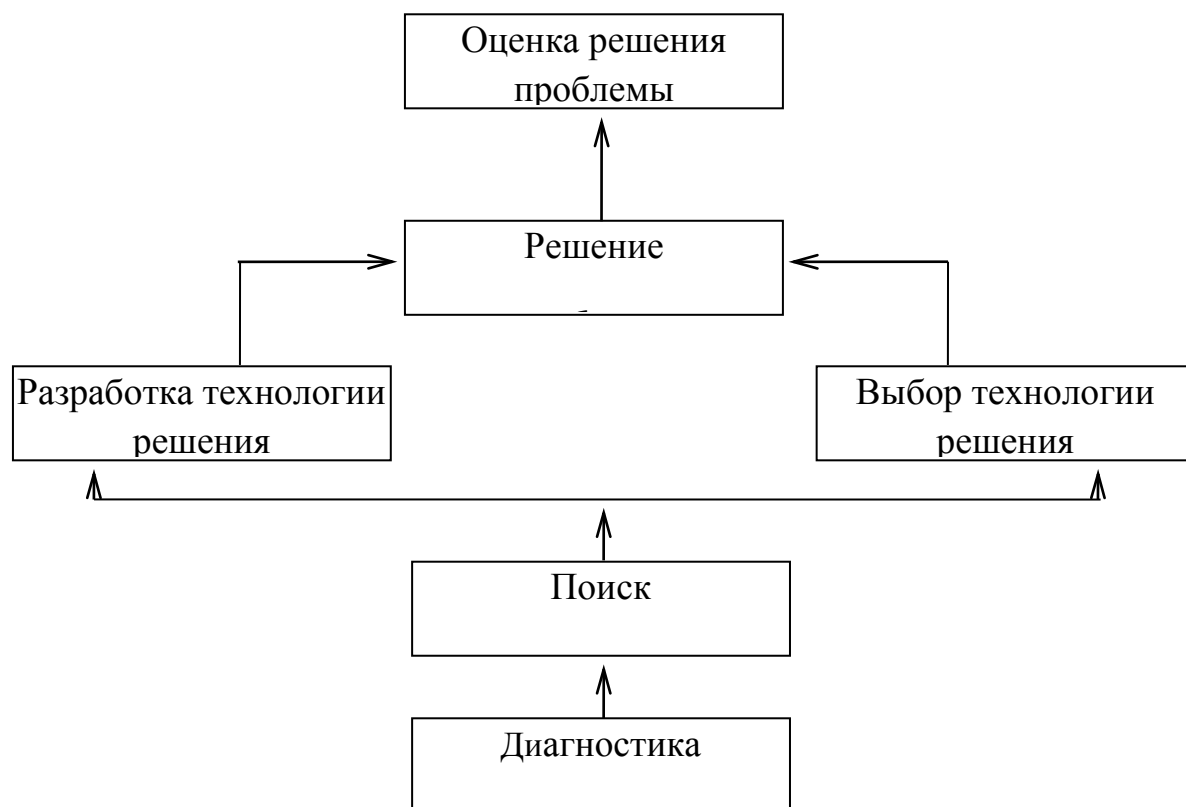


Рис. 5. Технологически организованная социально-педагогическая деятельность

Следующий этап – поиск путей решения этой проблемы. Для этого на основании диагноза ставится цель, и в соответствии с ней выделяются конкретные задачи деятельности. Выполнение поставленных задач может осуществляться двумя путями. Первый – такую проблему можно решить известным способом, с применением уже разработанных технологий, поэтому задача педагогов заключается в выборе именно той технологии, которая обеспечит успешное разрешение проблемы. Для этого педагоги должны быть вооружены знаниями обо всех существующих социально-педагогических технологиях, а также умениями выбирать ту, которая необходима в данном конкретном случае.

Если им это не удастся (случай исключительный), тогда необходимо составить свою собственную программу решения проблемы, т. е.

самостоятельно разработать технологию своей деятельности в данном случае. Для этого педагогам необходимо знать, что такое индивидуальная программа, как она составляется, как при этом учитываются особенности ребенка и особенности его проблемы и многое другое.

В любом случае эти две ветви, обозначенные на схеме, ведут к решению проблемы. Для этого педагоги выбирают определенную технологию и соответствующие методы (педагогические, психологические, социологические или и др.). Они также выбирают формы организации социально-педагогической деятельности (индивидуальная, групповая), определенные средства, которые используют в работе, и которые позволяют решить проблему клиента.

По окончании работы педагоги должны оценить, насколько правильно решена проблема. При этом возможны, по крайней мере, два варианта:

- первый – педагоги положительно решают проблему, и на этом его социально-педагогическая деятельность заканчивается;

- второй – педагоги не смогли или только частично решили проблему, тогда необходимо, выяснить, на каком этапе были допущены ошибки: этапе диагностирования, выбора решения или определения методов и средств. В этом случае необходима корректировка деятельности на каждом этапе и повторение решения проблемы.

Внедрение технологий в социально-педагогическую деятельность педагогов обеспечивает экономию сил и средств, позволяет научно обоснованно строить данную деятельность, способствует эффективности в решении задач, стоящих перед педагогическим коллективом. Социально-педагогические технологии позволяют решать весь широкий спектр задач социальной педагогики – диагностики, социальной профилактики, социальной адаптации и социальной реабилитации.

Технологии социально-педагогического сопровождения детей группы риска делятся на общие и частные. К *общим технологиям* относятся:

- технология диагностики (социально-педагогической и психодиагностики);
- технология социально-педагогической профилактики;
- технология социально-педагогического консультирования;
- технология социальной терапии, в основном психотерапии (арт-терапия, библиотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, песочная терапия и др.);
- технология социальной коррекции;
- технология социально-педагогической реабилитации;
- экспертиза методических материалов.

К *частным технологиям* относят следующие технологии:

- социально-педагогические технологии работы с разными проблемами семьи (безработица, малообеспеченность, педагогическая несостоятельность и др.);
- социально-педагогические технологии работы с детьми-мигрантами и их семьями;
- педагогическое просвещение родителей, необходимое для формирования педагогической компетентности и культуры в вопросах воспитания детей;
- просвещение педагогов образовательного учреждения в вопросах формирования системы социально-педагогического сопровождения.

В рамках реализации той или иной технологии на каждом этапе используются те или иные методы. *Методы социально-педагогической деятельности* – это способы взаимосвязанной деятельности социального педагога и ребенка (в нашем случае ребенка группы риска и его семьи), которые способствуют накоплению позитивного социального опыта, содействующего его социализации или социальной реабилитации.

Следует подчеркнуть, что в каждой отдельной сфере профессиональной деятельности вырабатываются свои специфические методы преобразования действительности. Учитывая «молодость» социальной педагогики, вполне закономерно, что большинство социально-педагогических методов заимствованы из других наук (педагогики, психологии, социологии и т.п.). Так, при выполнении образовательно-воспитательной функции социальный педагог использует методы воспитания и обучения, применяемые в педагогике, организационная функция требует знания и умения применять методы организации и управления, диагностика или коррекция личностных качеств невозможна без применения психологических методов и т. д.

Необходимо отметить и то, что в деятельности социального педагога, как и в любой другой профессиональной деятельности, используются также практически все научные методы, т. е. методы познания. Прежде всего, они применяются при выполнении специалистом диагностической функции, предполагающей изучение объекта деятельности и среды, оказывающей на него влияние.

Кроме понятия «метода» в социально-педагогической деятельности, как и в других областях деятельности, широко используются понятия «прием» и «средство». *Прием* понимается как частное выражение метода, его конкретизация, носит по отношению к методу частный, подчиненный характер. Соотношение между методом и приемом можно рассматривать как взаимодействие родового (метод) и видового (прием) понятий. Фактически каждый метод реализуется через совокупность отдельных приемов, которые накапливаются практикой, обобщаются теорией и рекомендуются к их использованию всеми специалистами.

Однако приемы могут использоваться в социально-педагогической деятельности, в частности в социально-педагогическом сопровождении детей группы риска и вне зависимости от методов. Применение того или иного приема зависит от конкретной социально-педагогической ситуации,

мотивов поведения ребенка (молодого человека), умения ориентироваться в сложившейся ситуации, арсенала приемов, которые он имеет в запасе. Однако использование того или иного приема зависит во-первых от того, насколько хорошо педагог владеет тем или иным методом. Во-вторых, от субъективных особенностей самого специалиста: какими мотивами он руководствуется, насколько искренне хочет помочь ребенку и его семье, как он обращается к ним, от его тона, позы, мимики и др.

Средство является более широким понятием, чем прием и метод, поскольку последние сами в определенных обстоятельствах могут выступать средствами. Средства – это совокупность материальных, эмоциональных, интеллектуальных, информационных и других условий, которые используются педагогом для достижения поставленной цели. Средства сами по себе, по своей сути, не являются способами деятельности, а становятся ими только тогда, когда используются для достижения какой-то цели. В качестве средств социально-педагогической деятельности могут выступать природа, произведения искусства, книги, средства массовой информации и многое другое. Подчас эти средства не зависят от социального педагога, но он может воспользоваться ими в своей профессиональной деятельности, а методы – это те пути, с помощью которых он это делает.

Различая эти понятия, следует помнить, что в реальном процессе деятельности четкую границу между ними провести весьма сложно, так как методам свойственна подвижность, изменчивость. В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения задачи, в других он входит в прием, который используется в различных обстоятельствах по-разному. Связь между этими понятиями можно схематично показана на рисунке 5.

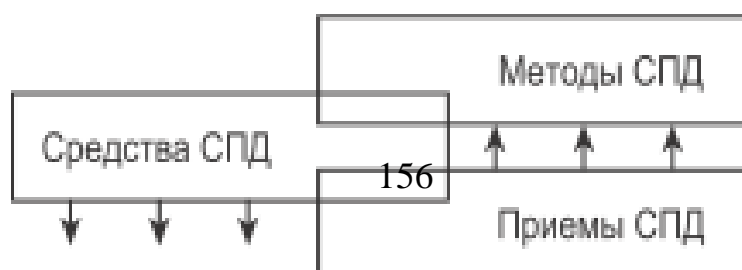


Рис. 5. Взаимосвязь методов, средств и приемов
социально-педагогической деятельности

Для реализации социально-педагогического сопровождения педагогу следует овладеть методами, которые, как было показано выше, состоят из отдельных приемов. Методы, приемы и средства взаимосвязаны между собой таким образом, что методы и приемы могут выполнять в отдельных случаях роль средств. Средства, в свою очередь, могут быть самыми различными, что обозначено на схеме стрелками, направленными вниз.

Рассмотрим подробнее методы, используемые в социально-педагогическом сопровождении детей группы риска и их семей. Поскольку социальная педагогика, как мы уже знаем, является отраслью педагогики, при рассмотрении методов социально-педагогической деятельности мы будем опираться в первую очередь на традиционные методы обучения и воспитания, используемые в педагогике. С другой стороны, учитывая специфику социально-педагогического сопровождения, будем опираться на взаимосвязь социальной педагогики с другими близкими к ней науками: социологией, психологией и социальной работой.

Одним из важных методов, который использует педагог в практической деятельности на этапе диагностики, является наблюдение. *Наблюдение* – метод познания и исследования, который используется при изучении внешних проявлений поведения человека без вмешательства в протекание его деятельности. Социально-педагогическое наблюдение обычно проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности и общения.

Как было сказано выше, в социально-педагогической деятельности широко используются *психологические методы*. Часть психологических исследований проводит психолог, их результаты педагог и социальный педагог используют в своей деятельности. Некоторые простые психологические методики в изучении личности педагог может использовать и самостоятельно. Например, характеристика интеллектуальных способностей личности, проблемы ребенка группы риска во взаимоотношении с семьей или классным коллективом, межличностные проблемы в группе сверстников, психологические особенности подростка-правонарушителя и др.

Одним из наиболее распространенных психологических методов, которые использует в своей работе социальный педагог, является тестирование. *Тесты*, как известно, – это специализированные методы исследования, применение которых дает качественную или количественную характеристику изучаемого объекта, в нашем случае детей и молодежи. От других методов тесты отличаются тем, что предполагают стандартизированную, выверенную процедуру сбора и обработки данных, а также их интерпретацию. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой различные категории детей и молодежи, с которыми работает социальный педагог, давать оценку их психологическим качествам и поведению личности.

Тест-опросник основан на системе заранее отобранных и проверенных с точки зрения объективности и надежности вопросов, по ответам испытуемых на которые можно судить о различных психологических характеристиках личности. Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека не на основе того, что он говорит, а на базе того, что он делает. В тестах этого типа человеку дается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят об изучаемом качестве. Тесты-опросники и тесты-задания применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный

уровень образования и разный жизненный опыт. Это их положительная сторона. Недостаток же заключается в том, что испытуемый может сознательно повлиять на результаты тестирования. Следует помнить о том, что эти тесты обычно применяются к испытуемым, которые не могут быть полностью уверены в наличии у себя определенных качеств. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные качества и мотивы поведения подростка.

Педагог в практической деятельности использует также методы социологии и социальной работы. Среди них – методы социальной диагностики. К ним относятся интервью, социологический опрос, экспертная оценка, экспертный прогноз, биографический метод, о чем будет описано дальше.

Интервью предусматривает подготовленные вопросы, адресованные конкретному испытуемому. Интервью организуется и направляется таким образом, чтобы максимально приспособить вопросы к возможностям отвечающего. Требования к организации интервью:

- проведение интервью в привычных для испытуемых условиях, определение достаточного количества времени;
- устранение или уменьшение влияния третьих лиц;
- формулировка вопросов, рассчитанных не на чтение, а на беседу.

Выделяют следующие виды интервью:

- свободное интервью (проводится без заранее подготовленного опросника или разработанного плана, определяется только тема, направление беседы, ее логическая структура, последовательность вопросов, получение информации не нуждается в статистической обработке);
- фокусирующее интервью (его цель является сбор мнений, оценок по поводу конкретной ситуации, участников интервью заранее знакомят с предметом беседы, вопросы заготавливаются заранее, каждый вопрос обязателен, хотя их последовательность может меняться);

- формализованное интервью (строго регламентированное, детально разработанные вопросы и инструкции);
- стандартизированное интервью (преобладают закрытые вопросы);
- интервью с открытыми вопросами.

Социологические опросы подразделяются на письменные (анкетирование) и устные (обращение с анкетой через устный опрос, телевидение, по телефону и др.), экспертные и массовые, выборочные и сплошные и т. д. С помощью опросов получают как событийную (фактическую) информацию, так и сведения о мнениях, суждениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Опрос включает следующие необходимые этапы работы:

- устное или письменное обращение социального педагога к определенным категориям детей и молодежи – респондентам с вопросами;
- регистрация самостоятельно и статическая обработка полученных ответов, а также их теоретическая интерпретация.

В качестве методов социально-педагогической деятельности они чаще всего применяются при отсутствии необходимых документальных источников информации об изучаемой проблеме, а также в случае недоступности объекта исследования или отдельных его характеристик для наблюдения. Чаще всего предметом изучения являются элементы общественного или индивидуального сознания: потребности, интересы, мотивация, настроения, ценности, убеждения.

Методы *опроса* предусматривают получение информации в процессе социально-педагогического общения. В силу этого он имеет особое значение для организации социально-педагогической деятельности. Это накладывает свой отпечаток на содержание и качество получаемых данных. Нередко часть сведений, имеющихся в анкетах и интервью, намеренно или невольно искажается опрашиваемыми. Поэтому результаты опросов должны взаимно перепроверяться и дополняться другими методами сбора информации. Метод *экспертной оценки* основан на анкетировании или

интервьюировании, с помощью которых информация, отражающая знания, мнения, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношения к событиям, явлениям действительности. На практике этот метод используется тогда, когда та или иная проблема нуждается в оценке компетентных лиц – экспертов, имеющих знания о предмете исследования.

Опросы компетентных лиц называются экспертными, а результаты опроса – экспертными оценками. Близким к экспертной оценке является *экспертный прогноз*. Это метод прогнозирования социального явления как процесса, логическое обоснование выводов о наиболее вероятной динамике поведения человека в той или жизненной ситуации.

Биографический метод – один из методов, наиболее часто используемых в социальной работе. Процедура опроса может быть очной или заочной. В этом методе предпочтение отдается «социальным биографиям», которые позволяют на основе анализа личных документов исследовать различные стороны жизни клиента. Существуют различные источники биографических данных; направленное интервью, свидетельства родственников, различного рода переписка, фотографии, автобиографические фрагменты, сообщение о своей жизни или отдельных ее элементах клиентом.

Мониторинг – научно-обоснованная система периодического сбора и анализа социально-педагогической информации о процессах, протекающих в социуме и личности, и принятие на этой основе стратегических и тактических решений.

Основные принципы мониторинга – достоверность, полнота, системность информации, оперативность получения сведений и их систематическая актуализация, сопоставимость полученных данных, которая обеспечивается единством избранных позиций при сборе и анализе информации, сочетание обобщающих и дифференцированных оценок и выводов.

Сущность социально-педагогического мониторинга состоит в

комплексном использовании всех источников данных о социуме, в том числе и получаемых в ходе специально организованного исследования (опрос, анкетирование, метод экспертных оценок и др.).

Важную роль в осуществлении социально-педагогического мониторинга играет умение педагога систематизировать сбор информации и полученные результаты.

Рассмотрим методы, которые рационально использовать на деятельностном этапе социально-педагогического сопровождения. Из методов педагогики, которые наиболее широко используются в социально-педагогическом сопровождении детей группы риска, выделим такие методы, как *убеждение* и *упражнение*. Особенность использования этих методов заключается в том, что в данном случае педагог имеет дело с людьми, которые испытывают трудности в социализации. Приобщение к нормам жизни, принятым в данном обществе, морали, труду, создание ясных и точных представлений о них, что в конечном итоге формирует убеждения личности, ее жизненную позицию, зависят от знаний, представлений о них. Совершаемые поступки, действия, привычки без осознания их общественной значимости могут носить случайный характер, они не имеют действенной силы. Метод убеждения содействует трансформации принятых норм в общество в мотивы деятельности и поведения человека, что способствует формированию убеждений. Убеждение – это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения. В процессе формирования убеждения социальный педагог воздействует на сознание, чувства и волю ребенка (молодого человека).

Убеждение оказывает влияние на человека только через его внутреннюю сферу. Убеждение выступает формой регуляции отношений личности и социума. Воспитательная сила убеждения обуславливается тем, как внутренне воспринимает его человек. Если убеждение не вызывает положительной внутренней настроенности человека, оно теряет

свой основной смысл и тогда ничем не отличается от авторитарных (приказных) методов воздействия на личность.

Чтобы методы убеждения достигли своей цели, необходимо учитывать психологические особенности ребенка, его уровень воспитанности, интересы, личный опыт. Убеждать, прежде всего, можно словом, его сила велика, поэтому умение говорить правильно, глубоко по содержанию, ярко и образно по форме, способность убеждать человека в правоте своих взглядов – неотъемлемая часть профессиональной деятельности социального педагога.

Органическая часть убеждения – это *требование*, без которого невозможно перестроить неверно сложившиеся представления личности о правилах и нормах поведения, принятых в обществе. Требования могут быть различны: безоговорочное, не допускающее возражений (нельзя воровать, обманывать, ходить грязными, неопрятными и т. д.), более мягкое, требование в виде обращения (сделай, пожалуйста; не делай этого, иначе ты огорчишь родных, и др.). Требования основываются на уважении к личности, понимании ее душевного состояния, пронизаны гуманностью, заинтересованностью в судьбе ребенка, разумностью предлагаемых действий по их выполнению; они должны выдвигаться с учетом мотивов и внешних обстоятельств, вызвавших те или иные поступки. Требование играет вспомогательную роль в социально-педагогической деятельности. Его основная функция заключается в том, чтобы поставить перед ребенком (молодым человеком), оказавшимся в сложной жизненной ситуации задачу, довести до его сознания смысл норм и правил поведения, а также определить содержание предстоящей деятельности. Убеждение может реализовываться через такие известные в педагогике методы, как рассказ, лекция, беседа, диспут, положительный пример.

Рассказ и лекция – монологические формы метода, которые ведутся от одного лица – социального педагога. И тот, и другой метод используются для того, чтобы разъяснить детям определенные

нравственные понятия. Рассказ используется при работе с младшими детьми, он непродолжителен во времени, основан на ярких, красочных примерах, фактах. В лекции, как правило, раскрываются более сложные нравственные понятия (гуманизм, патриотизм, долг, добро, зло, дружба, товарищество и др.). Лекция применяется для детей группы риска старшего возраста. Лекция более продолжительна по времени, в ней рассказ используется как прием.

Беседа и диспут – диалогические метода, при их использовании важное место имеет работа самой личности. Поэтому большую роль в использовании этих методов играет: выбор и актуальность обсуждаемой темы, опора на положительный опыт детей, позитивный эмоциональный фон беседы. Беседа – это вопросно-ответный метод. Искусство педагога проявляется в том, какие вопросы он полагает для обсуждения: это могут быть вопросы на воспроизведение каких-либо фактов и явлений, уточнение этических понятий, сравнение и анализ конкретных форм поведения, вопросы-проблемы, на которые должны дать ответ дети. При использовании беседы специалист должен уметь так ее вести, чтобы вопросы задавал не только он сам, но и дети.

Для подростков и юношей используется диспут – метод, способствующий формированию суждений. Диспут выявляет разные точки зрения молодежи на этические понятия, противоречивость в оценке разных форм поведения. Поэтому необходимо учить детей аргументировать свои взгляды, уметь выслушать другого, возразить ему. Роль педагога при проведении диспута внешне сводится к руководству им: оперативному направлению хода диспута, обобщению и анализу высказываний его участников, подведению итогов. Однако положительный исход диспута зависит от тщательной подготовки к нему социального педагога: выбор темы диспута, понятной и близкой участникам, тщательный отбор вопросов, которые будут предложены для обсуждения. Таких вопросов может быть немного, но каждый из них должен предполагать разные

ответы; необходимо заранее согласовать тему диспута, подобрать соответствующую литературу, использовать различные средства, например, видеофильмы, картины, фотографии и др.

Важным в деятельности педагога является учет нравственного идеала, которому следует личность. Нравственный идеал – это эмоционально окрашенный, внутренне принятый человеком образ, который становится регулятором его поведения и критерием оценки поведения других людей. Сила воспитательного примера основывается на подражательности человека, на его способности копировать те действия и поступки, которые с его точки зрения кажутся значительными и соответствуют его взглядам. Известно выражение, что «длиннен путь через наставления, короток через пример».

Подражая образцу поведения, ребенок заимствует готовую программу поведения, экономя тем самым силы в самостоятельном освоении мира, другой человек для ребенка – это проекция его самого в будущем. Избранный им идеал поведения становится движущей силой его развития. Помочь ребенку выбрать этот пример – идеал – весьма сложная задача для педагога, но она способствует ускорению духовного развития ребенка. Энергия при этом возникает из сравнения себя с идеалом, и она побуждает ребенка работать над собой. Сложность использования данного метода заключается в том, что идеал себе выбирают дети независимо от нас. Поэтому в качестве такого человека часто используются герои боевиков, физически сильные люди, деловые богатые люди, люди с криминальными устремлениями. Сменить ориентацию ребенка очень сложно, у него должен появиться такой пример, которому он хотел бы подражать, видеть в нем физическую красоту, чувствовать и понимать красоту морального поступка, следовать его примеру.

В конечном итоге убеждение – это разъяснение и доказательство правильности и необходимости определенного поведения. Однако их действенность определяется по тому, насколько сформированы у человека

навыки и привычки нравственного поведения, какой нравственный опыт у них имеется. Благодаря хорошей привычке человек воздвигает нравственное здание своей жизни все выше и выше. Если убеждение «программирует» сознание человека, то упражнение – формирует умения, навыки и привычки.

Все дело в том, что любое явление, действия окружающих человек оценивает через призму своего опыта. Понятие «опыт нравственного поведения» шире и богаче понятия «привычки и навыки нравственного поведения», оно включает интеллектуальную, волевую, чувственную и исполнительскую сферу личности, тогда как привычки касаются только исполнительской стороны поведения человека.

В формировании нравственных умений и привычек главную роль играет такой метод как *упражнение*. Упражнения необходимы для того, чтобы в конечном итоге сформировать у развивающегося человека нравственное поведение. Поведение – широкое понятие, оно состоит из более узких – поступков, а поступок выражается в действии.

Всякое действие или состояние становится поступком, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями и мотивами деятельности. Если характеризовать отдельно взятый поступок, в нем можно выделить два элемента: первый составляет его внешнюю сторону и выражается в действии, второй – внутреннюю и выражается в целях, намерениях и мотивах, проявляющихся в отношении личности к обществу и другим людям.

Если моральные нормы формируются методом убеждения, то действия, поступки и поведение формируются путем упражнений.

Метод упражнения связан с формированием у ребенка группы риска определенных нравственных умений и привычек. Воспитание привычек требует многократных действий и многократных повторений. Под нравственными упражнениями понимается многократное повторение человеком действий и поступков в целях образования и закрепления у него

необходимых в жизни навыков и привычек.

Формирование навыков и привычек включает следующие приемы работы: постановку задачи, разъяснение правил ее выполнения, возбуждение потребности и стремления выполнить эту задачу, практический показ (как это делать), организацию практической тренировки, предъявление требований, напоминание о выполнении этих требований и контроль за правильностью их выполнения. Между умением и привычкой существует определенная дистанция. Вначале мы формируем умения, затем на протяжении определенного времени систематически их закрепляем и добиваемся того, чтобы умения переросли в привычку. Если упражнения не выполняются систематически и умение не доведено до привычки, то восстановить умение более сложная задача.

Сложность реализации технологии социально-педагогического сопровождения детей группы риска педагога заключается в том, что нравственные привычки большинства детей подчас или не сформированы или же относятся к вредным привычкам. Поэтому для педагога в этом случае метод упражнения – один из основных.

В работе с детьми эффективность использования метода упражнения повышается, если педагог прибегает к таким формам организации метода упражнения, как игра: творческая, сюжетно-ролевая и другие виды игр. В этом случае педагог использует стремление детей к увлекательным целям (покорять космос, путешествовать в дальние страны, быть справедливым в решении каких-то проблем и др.).

Игровая деятельность – всегда творческая, и дети, как правило, вносят какие-либо новые штрихи в проведение игры. В сюжетно-ролевой игре присутствует определенный нравственный образец (роль матери, отца, защитника, привлекательной профессии и пр.), которому ребенок хочет подражать. Ценность игры заключается в том, что собственными потребностями ребенка становятся те нормы, следовать которым его необходимо приучить. Игра достигает своего успеха при определенных

условиях: идея игры должна быть понятной и принятой детьми; дети должны активно привлекаться к составлению сюжета игры, распределению ролей и др. Педагог должен помогать в обогащении содержания игры, оснащении ее необходимыми атрибутами, содействовать удовлетворению интересов детей во время игры; детям должна предоставляться возможность повторить понравившуюся игру. Методы убеждения и упражнения тесно между собой взаимосвязаны.

Среди социально-педагогических методов, заимствованных из педагогики, особую группу составляют методы коррекции, к ним относятся *поощрение* и *наказание*. Отношение к этим методам воспитания в разные периоды развития отечественной педагогической мысли было разное: от необходимости применения наказаний (в том числе и физических наказаний в школе) до полного их отрицания.

Вся история социально-педагогической мысли свидетельствует о том, что поощрение и наказание – сложнейшие способы воздействия на личность ребенка. Поощрения и наказания направлены к одной цели – формировать определенные нравственные качества поведения и характера ребенка. Но достигается эта цель различными путями: поощрение выражает одобрение действий и поступков, дает им положительную оценку, наказание осуждает неправильные действия и поступки, дает им отрицательную оценку.

Поощрение направлено на подкрепление положительных действий, поступков ребенка. Успехи, замечания и поощрения сопряжены с чувством удовлетворения собственной деятельностью, закреплением положительных действий, стимулированием новых. Наказание оказывает сдерживающее влияние на негативное поведение человека. Наказание связано с отрицательным самочувствием личности, неприятным переживанием совершенного им поступка или действия. Наказание и поощрение напоминают ребенку о неизбежной связи между поступком и его последствиями (поощрение – удовлетворение, наказание –

неудовлетворенность, стыд).

Нельзя дать общие рецепты по использованию этих методов, каждый поступок всегда индивидуален. Однако существуют некоторые правила успешности применения этих методов, которые необходимо знать социальному педагогу. Поощрения и наказания должны быть направлены не на личность, а на его поступок; они должны быть мобильны и индивидуальны, применяться авторитетным в лице ребенка человеком; поощрения и наказания требуют уважительного отношения к личности, в практической деятельности социального педагога должны применяться разнообразные виды этих методов.

Методы коррекции не всегда являются издержками воспитания. Они неизбежны, так как детям свойственно исследовать границы дозволенного, а, следовательно, ошибаться и заблуждаться. Поэтому необходимо использование таких приемов, как переубеждение, предупреждение, смена интересов, наказание.

Переубеждение фактически – перестройка сознания, ошибочные представления, неверные жизненные планы не могут быть просто устранены из сознания ребенка – они должны быть вытеснены нравственными взглядами и представлениями. Переубеждение – это разновидность метода убеждения. Предупреждение – весьма распространенный прием, который использует социальный педагог в своей практической деятельности. Предупреждение связано с прогнозированием поступков ребенка группы риска и предотвращением таких, которые имеют негативный характер.

Рассмотренные методы социально-педагогической деятельности в рамках социально-педагогического сопровождения детей группы риска применяются не изолированно и не обособленно друг от друга, а в тесной взаимосвязи.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить следующее.

1. Технологии социально-педагогической деятельности – это

упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в рамках решаемой социально-педагогической задачи или проблемы. Основу технологического процесса составляет алгоритм действий социального педагога или других субъектов, участвующих в решении социально-педагогической проблемы ребенка групп риска.

2. В рамках социально-педагогического сопровождения детей группы риска как разновидности социально-педагогической технологии можно выделить следующие этапы: диагностический; целевой; поиска методов, приемов, средств; организационный; реализационный, рефлексивный.

3. В рамках диагностического и рефлексивного этапа рационально использовать методы наблюдения, опросные, тестовые, педагогического мониторинга, экспертной оценки, биографический; на целевом этапе – метод экспертного прогноза; на этапе реализации технологии социально-педагогического сопровождения – убеждение, беседа, диспут, рассказ, лекция, упражнение, игра, поощрение, наказание.

3.3. Технологии социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей и семей-мигрантов

Как было показано выше, технологии социально-педагогического сопровождения являются разновидностью социально-педагогических технологий, которые активно разрабатываются в рамках науки социальная педагогика (М.А. Беляева, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик¹⁴⁷ и др.). В данном параграфе мы рассмотрим

¹⁴⁷ Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида: учеб. пособие Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. 120 с.; Галагузова Ю.Н., Ремезова В.В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной

технологию социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей и семей-мигрантов. Существует разная классификация оснований такой работы. В качестве системообразующего признака выделяют:

- основные направления деятельности социального педагога с ребенком из семьи мигрантов: социальное, социально-психологическое, социально-педагогическое, социально-правовое, медико-социальное, экономическое, информационное, социально-трудовое.

- основные субъекты системы социально-педагогического сопровождения: ребенок - мигрант, учащиеся класса, в котором обучается ребенок-мигрант, родители (законные представители), общественные организации, в том числе этнические сообщества (диаспоры), педагогический коллектив.

Воспользуемся второй классификацией и определим основные компоненты технологического процесса социально-педагогического сопровождения. Рассмотрим технологии социально-педагогической деятельности с семьей ребенка-мигранта, с представителями этнических сообществ, с самим ребенком-мигрантом и педагогическим коллективом.

Социально-педагогическое сопровождение родителей (законных представителей) ребенка-мигранта. Как справедливо отмечает Е.И. Суровцева, начинать работу с ребенком из семьи мигрантов надо с организации взаимодействия с его семьей, т. к. в первый год миграции влияние семьи включает в себе самый сильный воспитательный потенциал. Дети, попадая в новую для них образовательную среду, испытывают повышенный уровень тревожности, культурный шок, дискомфорт от незнания русского языка. Фактором риска также являются

помощи детям : учеб. пособие. Н. Новгород, 2001. 145 с.; Мардахаев Л.В. Социальная педагогика...; Мудрик А.В. Социальная педагогика...; Штинова Г.Н, Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика...

существенные различия в образовательных программах, принятых формах взаимодействия между учащимися и педагогами¹⁴⁸.

Взаимодействие с семьёй ребенка-мигранта – это долгосрочный процесс, в котором родительская активность проявляется не сразу, но, тем не менее, образовательная организация должна быть заинтересована, чтобы родители стали социальными партнерами и активно включились в процесс социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта.

В построении партнёрских отношений с родителями-мигрантами можно выделить четыре основных этапа.

На первом этапе происходит изучение семьи и информирование её об основных традициях школы. На данном этапе работы используются такие методы, как беседы, консультации с родителями при приеме ребенка в образовательную организацию. Основная цель беседы либо консультации – выявить психолого-педагогические особенности ребенка, его установки, взгляды, личностные качества, принятые в семье правила поведения, обычаи, традиции и др. На данном этапе субъектами социально-педагогического сопровождения, которым может быть учитель, социальный педагог, либо психолог, составляется индивидуальный маршрут развития ребенка, определяются приемлемые формы и методы работы с ним, степень вхождения специалистов в семью ребенка-мигранта.

На втором этапе происходит просвещение, консультирование и обучение родителей-мигрантов. В зависимости от проблем семьи, работа может проводиться в разных формах и разных направлениях. Однако существуют типичные проблемы семьи-мигрантов, с которыми сталкивается любая образовательная организация: плохое знание русского языка; незнание своих прав, обязанностей и способов защиты; неготовность к освоению ребенком образовательной программы и др.

¹⁴⁸ Суровцева Е.И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе. Педагогическое образование в России. 2014. № 12. – С.184-188.

Поэтому работа по социально-педагогическому сопровождению родителей может быть организована в следующих формах:

- организация групп по обучению родителей русскому языку в удобное для них время (как правило, это бывает либо вечернее, либо субботнее время);

- организация на базе образовательной организации (при условии нормативного закрепления такой деятельности) групп кратковременного пребывания детей дошкольного возраста. Это направление на начальной стадии пребывания ребенка-мигранта в образовательной организации очень важно, т.к. родители-мигранты, как правило, имеют несколько детей, которые в силу того, что не решены вопросы с гражданством, не имеют возможности посещать дошкольные образовательные организации и у родителей нет времени заниматься старшими детьми. Поэтому открытие таких групп на базе образовательной организации может, с одной стороны, высвободить время родителей, которое они направляют на помощь старшим детям, на взаимодействие с педагогическим коллективом, на возможность сбора документов и оформление гражданства, с другой стороны, у образовательной организации появляется возможность работы с дошкольниками по выравниванию стартовых возможностей детей перед поступлением в первый класс;

- организация обучающих занятий с родителями по подготовке дошкольников-мигрантов к поступлению в первый класс. Здесь могут быть использованы как индивидуальные (встречи, беседы, консультации), так и групповые формы работы (занятия в «Школе будущего первоклассника»);

- консультирование родителей по возникающим психолого-педагогическим и правовым вопросам как очно, так и заочно (сайт образовательной организации). Достаточно часто консультирование и просвещение родителей проходит в рамках клубной работы с родителями.

Третий этап работы с родителями-мигрантами – это организация совместной деятельности образовательной организации и семьи ребенка-

мигранта. Вначале определяются основные мероприятия, в которых будут участвовать родители ребенка-мигранта.

В качестве примера приведем деятельность школы № 7 г. Нефтеюганска. В ней на протяжении нескольких лет реализуется общешкольный проект «Музей мира», который представляет разновидность долгосрочной проектной деятельности и направлен на создание музея всех представленных в образовательной организации этносах с целью знакомства с культурными традициями, с именами великих людей разных народов, их достижениями и открытиями, достопримечательностями страны.

Это могут быть и мини-проекты, например мини-проект «Топиарий» («Дерево счастья»), где каждая семья представляет своё понимание семейных ценностей, совместно представляет свою поделку в классе с целью знакомства с коллективом учащихся и их родителей.

Распространение позитивного опыта семейного воспитания и сотрудничества с образовательной организацией может проходить в рамках общешкольной конференции «Традиции нашей семьи», «История моей семьи в истории страны», где кроме детей, самое активное участие принимают родители. Большое значение в этом плане имеет участие родителей в общешкольных мероприятиях, направленных на воспитание гражданской солидарности и культуры мира

Последний этап работы – это своевременное отслеживание и оперативное реагирование на изменение социального статуса семьи ребенка-мигранта. В этом помогает такой действенный метод как мониторинг.

Таким образом, совместные мероприятия с родителями мигрантов могут реализовываться в трех направлениях:

- мероприятия, способствующие формированию толерантных отношений (спортивные эстафеты, викторины, классные часы, День толерантности, круглые столы);

- мероприятия, формирующие активную гражданскую позицию (субботники, митинги, шествия, линейки, шефские мероприятия, Гражданский форум);

- мероприятия, воспитывающие позитивное отношение к многообразию культур (фестиваля, национальные праздники, выставки, музей).

Важно, чтобы педагогические работники образовательной организации не настаивали на обрусение семьи, а принимали культуру семьи, в противном случае начнётся противостояние, открытое или скрытое. Педагогические работники и родители должны совместно следить за проявлением интолерантных чувств у детей, при проявлении негативного отношения не ругать ребёнка, а обсудить совместно назревающую проблему. Родителям следует объяснять, что любое негативное высказывание в семье приведёт к проявлению таких чувств со стороны ребёнка в образовательной организации.

Дети, чувствующие общие усилия школы и семьи, менее тревожны, активно включаются в коммуникации, быстрее выстраивают отношения с одноклассниками и учителями, спокойнее реагируют на коррекцию поведения, проявляют активность в своей деятельности, совместно с родителями занимаются проектной деятельностью, что в свою очередь способствует повышению скорости процесса социальной адаптации.

Рассмотрев технологию социально-педагогического сопровождения семьи ребенка-мигранта, перейдем к следующей технологии – ***технологии социального партнерства образовательной организации с этническими сообществами.*** Эта технология является важным направлением деятельности в системе социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта, т.к. именно этнические сообщества имеют значительное влияние на семью и ребенка-мигранта.

Этнические сообщества (этническими общественными организациями или диаспоры) – это устойчивая совокупность людей

единого этнического или национального происхождения, живущая за пределами своей исторической родины, иногда имеющая социальные институты для поддержания и развития своей общности. Обычно термин диаспора относится к части народа (этнической общности, нации), живущей вне страны своего происхождения и образующей сложившиеся, сплочённые, устойчивые, хорошо укоренившиеся и ставшие необходимыми для принимающих стран этнические группы»¹⁴⁹.

Диаспоры помогают решать своим соотечественникам правовые вопросы, вопросы трудоустройства, развивают и укрепляют культуру своего народа, поддерживают культурные связи с исторической Родиной. Однако, проблемы ребенка-мигранта, связанные с его обучением и воспитанием, диаспорами не решаются. Но, как было сказано выше, они имеют значительный воспитательный потенциал, позволяющий им целенаправленно влиять как на детей (русских и иноязычных), так и на родителей-мигрантов, который необходимо задействовать в системе социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

Поэтому *на первом этапе* работы образовательной организации с диаспорами решается ряд задач: сбор информации о месте нахождения диаспор в регионе и городе, установление с ними контакта и отношений сотрудничества.

Процесс установления социального партнерства между образовательной организацией и диаспорами не бывает очень быстрым и беспроблемным. Некоторые диаспоры охотно идут на контакт, другие диаспоры отличаются инертностью. Поэтому субъекты системы социально-педагогического сопровождения должны взять инициативу по организации взаимодействия с диаспорами на себя, позволив представителям диаспор вникнуть в новое для них образовательное поле деятельности. Если процесс взаимодействия будет организован успешно,

¹⁴⁹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР. 2009.

то с течением времени национальные сообщества смогут взять на себя часть вопросов воспитания детей, налаживания контактов с родителями. Через такое взаимодействие образовательная организация сможет частично влиять на родителей, изменять их отношение к вопросам обучения и воспитания детей в российской школе, формировать у взрослых членов семьи нормативные установки и культурные образцы поведения.

Второй этап работы с диаспорами – это планирование и реализация совместной работы этнических сообществ и образовательной организации. Для того, чтобы данная работа была не одномоментными мероприятиями, а целенаправленной и долгосрочной работой, необходимо реальное включение лидеров диаспор в процесс социально-педагогического сопровождения. Для этого, представители (лидеры) диаспор могут входить в состав Управляющего (Попечительского совета) образовательной организации, а также в состав родительского совета. Только в этом случае диаспоры будут понимать, как ведут себя представители их национальностей в российской образовательной организации и за пределами ее, какие проблемы возникают при реализации «Закона об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО, какие усилия надо приложить для предупреждения и разрешения социально-педагогических проблем ребенка: отклоняющегося поведения, организации досуга, взаимодействие в коллективе и др. С помощью диаспор можно решать вопросы организованного начала и окончания учебного года, вопросы частой миграции их представителей.

Основными организационными формами совместной работы могут быть:

- организация встреч многонационального детского коллектива с представителями различных культур, в том числе с представителями религиозных конфессий в урочной и внеурочной деятельности. В рамках учебных занятий (уроки истории, права, обществознания, литературы,

мировой художественной культуры, иностранного языка, географии, классного часа, основах религиозных культур и светской этики, музыки и изобразительного искусства) достаточно эффективными будут такие методы и формы работы, как проблемные дискуссии, диспуты, дебаты. Личные встречи с представителями другой культуры и вероисповедания способствуют преодолению многих стереотипов учащихся в отношении других культур и религий.

В рамках внеучебной деятельности представители диаспор помогают образовательной организации проводить праздники своей культуры, где происходит демонстрация лучших культурных черт своих соотечественников, сохраняя с одной стороны, свою культурную идентичность, с другой – интегрируясь в поликультурное пространство образовательной организации и социокультурную атмосферу региона.

Как свидетельствует Хуторской А.В., это позволяет, с одной стороны, вовлечь в межкультурный диалог большинство учащихся образовательной организации, а с другой стороны, даёт возможность детям безболезненно изменять свои взгляды, корректировать их, так как мнение других сверстников очень весомо в детском и подростковом возрасте¹⁵⁰. Представители диаспор, совместно с педагогическими работниками образовательных организаций помогают расширить социальный опыт детей, формировать такое качество как толерантность, рефлексия, предполагающая осмысление своего отношения к представителям других культур и религий;

- организация диаспорами занятий по обучению учащихся русскому языку (занятий «Русский как иностранный») для преодоления языкового барьера родителей и их детей;

- организация встреч для матерей детей мигрантов, которые в свободное время общаются только со своими соотечественниками, часто

¹⁵⁰ Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб: Питер, 2001. 544 с.

затрудняются общаться с педагогами, не могут оказать посильную помощь детям при подготовке домашнего задания. В рамках данных встреч могут быть организованы обучающие группы для матерей. Занятия в них проводят два специалиста, один из которых – представитель диаспоры, а второй носитель языка принимающей страны (учитель). В качестве программного средства используется хорошо зарекомендовавшая себя программа «Samenspel». Кроме этого в рамках данной работы могут быть организованы игровые занятия с детьми 5-7-летнего возраста, не охваченными дошкольным образованием.

Последний этап технологии – это отслеживание результатов совместной работы образовательной организации и диаспоры в вопросах социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта.

В случае если национальные сообщества становятся реальными партнёрами в данном процессе, то наблюдается эффект, когда сообщества поддерживают успехи детей мигрантов не только внутри школьной системы, но и за её пределами.

Следующая технология это ***индивидуальное сопровождение детей-мигрантов в образовательном процессе.***

Можно выделить несколько групп детей-мигрантов: дети из русских семей, эмигрировавших из горячих точек; 2) дети других национальностей, хорошо владеющие русским языком; 3) дети, практически не владеющие русским языком.

Таким детям тяжело дается освоение школьной программы, что, в конечном счете, снижает их самооценку, переводя их в неуспешных учеников, что снижает их социальный статус среди одноклассников, провоцируя в дальнейшем другие проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Основными причинами неуспеваемости детей-мигрантов являются слабая дошкольная подготовка и плохое знание русского языка. Данные факторы учитываются при построении технологии

индивидуального сопровождения ребенка-мигранта в образовательном процессе. Данная технология также включает несколько этапов.

Первый этап – диагностический. Он предполагает следующую последовательность действий.

- беседа с родителями или законными представителями ребенка-мигранта. Специалист (учитель, психолог или социальный педагог) выясняет где ранее обучался ребенок, как он учился, как долго планируют родители обучать ребенка в данной школе, каковы условия проживания ребенка в России, на каком языке общаются в семье, выявляется уровень владения русским языком;

- диагностика уровня владения ребенком и его родителями русским языком. Данная диагностика, как правило, проходит в форме тестирования по русскому языку (тестовая методика диагностики устной речи Т.А. Фотековой¹⁵¹). Анализ его результатов помогает определить уровень владения ребенком русским языком, разработать индивидуальную программу по изучению русского языка. Кроме этого может применять нейропсихологическая диагностика обследования письма и чтения младших школьников (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова¹⁵²);

- психолого-педагогическая диагностика особенностей психического и личностного развития ребенка: уровень школьной мотивации, тревожности, коммуникативности;

- определение класса обучения для ребенка на основании результатов диагностики.

¹⁵¹ Фотекова Т.А. Тестовая методика Т.А. Фотековой [электронный ресурс]: Режим доступа <http://www.twirpx.com/file/575052/>

¹⁵² Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методики исследования зрительно-вербальных функций // Методы нейропсихологической диагностики. Хрестоматия. / Под ред. Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной. М.: Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2009. С. 301-315; Иншакова О.Б., Ахутина Т.В., Воронова М.Н., Корнеев А.А. Овладение письмом: лонгитюдное комплексное исследование. // «Юбилейная конференция 125 лет Московскому психологическому обществу». М.: Изд-во РПО, 2010.

Второй этап – это сопровождение учебной деятельности ребенка-мигранта. Для того, чтобы приблизить ребенка-мигранта к «педагогической норме», характерной для того класса, в котором будет обучаться ребенок-мигрант, необходимо помочь ему овладеть русским языком. Для этого в образовательной организации создается система дополнительных занятий. Обучение с ребенком ведется, как правило во внеурочное время с использованием методики русский язык как иностранный программе (программа О.Н. Каленковой¹⁵³ для детей 6-7 лет; программа для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком Т.В. Савченко и Е.В. Какориной¹⁵⁴).

После освоения детьми русского языка учителем ставятся ближайшие и перспективные задачи, связанные с успешным выполнением ребенком-мигрантом образовательной программы, а также разработка специальной системы для эффективной подготовки детей-мигрантов к государственной итоговой аттестации (ЕГЭ и ОГЭ).

Третий этап – подготовка ребенка-мигранта в сдаче ЕГЭ и ОГЭ. Данная подготовка включает в себя перечень мероприятий:

- изучение содержания, спецификации и кодификатора нормативных документов для ЕГЭ и ОГЭ;
- разработка индивидуального плана подготовки ребенка-мигранта к ЕГЭ и ОГЭ, включающую отбор основных заданий для конкретного ребенка в зависимости от его уровня владения русским языком и знаний по предмету, с которыми он может справиться;
- закрепление полученных умений и навыков при пробных тестовых испытаниях, пробных экзаменах в формате ЕГЭ и ГИА. Для этого учителя

¹⁵³ Каленкова О.Н. программа по русскому языку как иностранному для детей младшего школьного возраста (для детей 6-8 лет) [электронный ресурс]: Режим доступа <http://www.twirpx.com/file/575052/>

¹⁵⁴ Савченко Т.В., Какорина Е.В. Программа по русскому языку как иностранному для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком [электронный ресурс]: Режим доступа <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200601603>

могут разрабатывать тематические тренажёры для отработки и закрепления навыков выполнения тестовых заданий (части А, В). Также активно используются формы дистанционной подготовки к ГИА.

- анализ ошибок и недочетов в заполнении бланков, в работах учащихся, определение типичности ошибок и пробелов и обязательную корректировку календарно-тематического планирования.

Следующая технология это ***социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школьном коллективе.***

Как было показано выше, плохое знание русского языка, культуры, обычаев, норм взаимоотношений между одноклассниками и взрослыми людьми, затрудняют процесс вхождения ребенка-мигранта в школьный коллектив. Поэтому данная технология может предполагать несколько этапов:

- *первый* – вхождение ребенка-мигранта в детский коллектив. Для этого, педагогу, совместно с родителями необходимо научить ребенка знакомиться со сверстниками, вежливо обращаться к другому человеку, вежливо отказывать в просьбе, если он это не может сделать.

- *второй этап* – это обучение детей взаимодействию и сотрудничеству в школьных коллективах. Основными задачами на данном этапе являются: формирование у детей доброжелательного, толерантного отношения друг к другу, готовности к обсуждению возникающих проблемных и конфликтных ситуаций, формирования умений находить конструктивные решения во взаимодействии.

Практическая реализация данного этапа включает в себя систему занятий (тренингов) по межличностному общению (коррекции межличностного общения), либо тренинги, направленные на сплочение коллектива, которые проводят классные руководители, педагог – психолог и социальный педагог.

Конечно, педагогические работники должны строить свою деятельность в рамках системно-деятельностного подхода,

предполагающего нахождение эффективных способов включения детей в совместную деятельность и организация ее не фрагментарно, а системно. Большие возможности заложены в проектной деятельности, добровольческом движении, коллективной творческой деятельности. Но для того, чтобы решить задачу конструктивного взаимодействия членов школьного коллектива, важен подбор заданий. Задания должны быть такими, чтобы их результат зависел от коллективной работы всех членов класса (или группы), а не от деятельности одного человека. Педагог в процессе совместной работы детей, учит их согласовывать свои личные интересы с интересами других детей, проектировать совместные планы действий, распределять обязанности в группе, руководить процессом работы, оценивать результаты каждого члена школьного коллектива. При этом, важно учить детей и правильной реакции на эмоциональное состояние друг друга, адекватности восприятия невербальных жестов, мимики, пантомимики, умения адекватными средствами выражать свои чувства в процессе деятельности.

Кроме внеучебной работы, совместная деятельность может быть организована и в рамках учебной работы: на предметах школьной программы, обогащенных национальной проблематикой; на факультативных занятиях (курсы, связанные с этническими национальными особенностями учащихся). В этом случае учитель также определяет оптимальный способ организации совместной работы детей во время урока: рисование, конструирование, создание текстов и т.д. Такая деятельность позволяет одновременно решать несколько задач – обучать детей сотрудничеству и решать обучающие и воспитательные задачи.

Третий этап – подведение промежуточных итогов, их коррекция и постановка дальнейших задач.

Еще одной технологией в процессе социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта является ***технология подготовки педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами***. На основании

анализа реальной практики работы учителей было выяснено, что большинство учителей не готовы к принятию и обучению ребенка-мигранта по разным причинам: не владеют методикой преподавания русского как иностранного, не хотят изменять привычных методов, форм, приемов и технологий работы, которые достаточно эффективны для большей части русских детей; не принимают другую культуру и веру и т.д.

Поэтому данная технология включает также несколько этапов. *Первый этап* – этап первичного восприятия новой ситуации. На данном этапе, в процессе специального обучения (курсы повышения квалификации, мастер-классы, встречи со специалистами) преследуется цель – снять внутреннее напряжение, неприятие учителем нового ученика, осознается необходимость принятия данной ситуации, выявляются позитивные и негативные факторы появления ребенка-мигранта в классе.

Второй этап связан с осознанием необходимости изменения педагогами своей образовательной деятельности. В рамках проведения круглых столов, семинаров, мастер-классов с представителями других педагогических работников, которые имеют опыт работы с детьми-мигрантами и их семьями определяются вопросы, которые следует решать учителю и всему педагогическому коллективу, разрабатывается план мероприятий, осваиваются инновационные методы, формы, технологии, приемы работы педагога в новой для него ситуации.

Третий этап – это этап системного анализа той работы, которые педагоги провели по саморазвитию и самосовершенствованию себя и своей деятельности, а также прогнозирование следующих задач.

Таким образом, технология социально-педагогического сопровождения ребенка-мигранта в образовательной организации является комплексной социально-педагогической технологией, которая в свою очередь включает еще ряд технологий:

- социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка-мигранта;

- социальное партнерство образовательной организации с этнически сообществами;
- индивидуальное сопровождение детей-мигрантов в образовательном процессе;
- социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школьном коллективе;
- подготовка педагогических кадров к работе с детьми-мигрантами.

Данные технологии направлены на социальную адаптацию и последующую социализацию ребенка-мигранта в образовательной организации. О социальной адаптации можно судить по совокупности показателей поведения ребенка-мигранта, его взаимодействия с детьми и взрослыми в образовательной организации и активной деятельности. Е.И. Суровцева предложила следующие критерии и показатели социальной адаптации ребенка-мигранта, представленные в таблице 2.

Таблица 2.

Критерии и показатели социальной адаптации ребенка-мигранта

Критерии социальной адаптации	Показатели социальной адаптации	Диагностический инструментарий определения уровня выраженности социальной адаптации
Адекватная самооценка	-уверенность в себе; -способность принимать на себя ответственность за неудачи; -умение признавать свои ошибки, радоваться своим успехам и успехам окружающих	- методика Дембо – Рубинштейна; - тест М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой «Кто Я».
Толерантность	- готовность принятия многообразия, «инаковости»	- методика Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова «Экспресс-опросник «Индекс толерантности»;

	других людей; -выраженное ассертивное поведение	- диагностика сформированности толерантности у школьников подростков (по Степанову П.В.);
Тревожность	- уверенность в собственных силах; - способность отстаивать свою точку зрения; - отсутствие страха перед изменением ситуации	- Тест Филлипса; - «Шкала реактивной и личностной тревожности» - опросник Спилбергера Ч., адаптаци я Ханина Ю.Л.
Представление своего будущего	- наличие представления о личном, семейном и профессионально м будущем; - готовность к саморазвитию	- методика «Незаконченные предложения»; - анкетирование.
Готовность к межэтническому у взаимодействию	- стремление к изучению культуры других народов; - включенность в иноэтнические контакты	Индивидуальная беседа, решение проблемных ситуаций
Знание языка принимающей страны	- умение общаться в быту; -понимание содержания учебных предметов;	- Маркина Н.С. тесты на определение уровня знаний русского языка как неродного .у детей мигрантов
Знание и принятие ценностей принимающей страны	- интерес к изучению культуры принимающей страны; - осознание соблюдения этических и	- опросник социализации личности М.И. Рожкова,

	правовых норм поведения	
--	-------------------------	--

Реализация социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи невозможна без активной социально-педагогической деятельности собственно с семьей. Поэтому ниже мы рассмотрим **технологии социально-педагогического сопровождения малообеспеченной семьи**. Социально-педагогическая деятельность с семьей – базовое направление функционирования различных субъектов социально-педагогической деятельности (государственных и негосударственных структур) с целью профилактики всех форм семейного неблагополучия, создания условий для полноценного развития и воспитания детей в семье.

Социально-педагогическая деятельность с семьей – базовое направление функционирования различных субъектов социально-педагогической деятельности (государственных и негосударственных структур) с целью профилактики всех форм семейного неблагополучия, создания условий для полноценного развития и воспитания детей в семье.

Основные направления социально-педагогического сопровождения семьей могут быть выделены по разным основаниям.

1. С точки зрения основного *функционального смысла* этой деятельности:

- профилактическая работа с семьей, нацеленная на предупреждение возможных трудностей и проблем (в том числе с социализацией ребенка);
- адаптационная работа с семьей, помогающая приспособиться к возникшим изменениям в жизни (например, адаптироваться к школе, что актуально для семьи первоклассника);
- реабилитационная работа с семьей, предполагающая содействие в преодолении имеющихся хронических трудностей (например, вызванных безработицей одного или обоих родителей).

2. С точки зрения главного предмета социально-педагогической

деятельности взаимодействие с семьей организуется по поводу:

- детских проблем – сложности в обучении, воспитании, развитии; проблемы жизнеустройства в замещающих семьях; нарушения прав ребенка и др. Направления социально-педагогической деятельности в этом случае могут быть определены по возрастному критерию: работа с семьей ребенка-дошкольника; с семьей, воспитывающей ребенка младшего школьного возраста; с семьей подростка;

- проблем семьи в целом в особые периоды ее жизненного цикла – социально-педагогическая деятельность с молодой семьей; с семьей, ожидающей рождение ребенка; с семьей в кризисные периоды (развод, утрата близких, значительные имущественные потери);

- особого социального статуса семьи (семья мигрантов, малообеспеченная семья и др.).

3. По сферам деятельности:

- взаимодействие с семьей в сфере организации досуга;
- взаимодействие с семьей в образовательных организациях;
- взаимодействие с семьей по месту жительства и др.

4. По видам и формам оказываемой помощи:

- организация психолого-педагогического консультирования;
- защита прав семьи и ребенка;
- просветительские программы для родителей и др.

5. По теоретическому обоснованию работы с семьей:

- психолого-ориентированный подход;
- социолого-ориентированный подход;
- комплексно-ориентированный подход.

На начальном этапе реализации социально-педагогического сопровождения малообеспеченной семьи проводится диагностика. Общие подходы к социально-педагогической диагностике рассмотрены в предыдущей главе. Рассмотрим специфику диагностики для семьи. Социально-педагогическая диагностика может быть целостной и

дискретной. *Целостная диагностика* предполагает рассмотрение семьи как целостного системного образования, поэтому в ходе оценивания необходимо проанализировать целый ряд структурных и функциональных характеристик семьи, а также индивидуальные особенности ее членов. Такая диагностика позволяет сделать вывод о социальном статусе семьи.

Дискретная диагностика не ставит такой масштабной цели, ее смысл выявить отдельные характеристики семьи, например уровень доходов в семье, влияние низких доходов на ребенка. Для оценки материального благосостояния семьи, складывающегося из денежной и имущественной обеспеченности, необходимо учесть несколько количественных и качественных критериев:

- уровень доходов семьи;
- ее жилищные условия;
- предметное окружение;
- социально-демографические характеристики членов семьи (возраст, состояние здоровья, профессия, место работы).

Оценив состояние семьи по указанным критериям можно сделать вывод о материальном благосостоянии, или, иными словами, о социально-экономическом статусе семьи. Как указывалось выше (см. параграф 2.1.) имущественная дифференциация различных слоев населения в Свердловской области очень велика, но для социально-педагогической диагностики достаточна градация семей на три группы: семьи, имеющие высокий, средний и низкий социально-экономический статусы.

Низкий социально-экономический статус, т. е. малообеспеченность, имеет четкий количественный критерий – бюджет прожиточного минимума, который устанавливается и ежеквартально корректируется в каждом регионе РФ. Существуют также жилищные нормы и нормы предметного окружения, зафиксированные в нормативных документах регионального и муниципального уровня. Уровень материальной обеспеченности семьи определяется с помощью справок о доходах,

интервьюирования и анкетирования, а также непосредственного наблюдения в ходе патронажа.

По содержанию помощи и используемым методам все существующие модели социально-педагогического сопровождения малообеспеченных семей можно условно рассматривать в рамках *психолого-ориентированного, социолого-ориентированного и комплексного подходов*. Их отличают принципы, виды, способы организации помощи, оценки эффективности результатов, а объединяет конечная цель – разрешение противоречий, возникших во взаимоотношениях ребенка, семьи и общества.

Согласно психолого-ориентированному подходу (М. Ричмонд, Г. Гамильтон, Ф. Холлис, В. Робинсон и др.), для решения проблемы ребенку из малообеспеченной семьи и его родителям необходимо, прежде всего, измениться самим: переосмыслить свои отношения с миром, усвоить новые знания, овладеть умениями, необходимыми в сложившейся ситуации. Соответственно ведущие виды помощи в рамках данного подхода – это психологическая и педагогическая помощь, контрольные параметры: уровень знаний, умений, навыков; наличие определенных ценностей, состояние различных психологических характеристик индивида или семьи (отношение к чему-либо, активность, готовность и т. д.). Работа ведется на индивидуальном и групповом уровне. Ведущие формы и методы работы – это *беседа, консультирование, тренинги, лекции, дискуссии*, проводимые, как правило, в очной форме. Окружение семьи бывает задействовано постольку, поскольку оно может выступать ресурсом для ее изменений.

В рамках социолого-ориентированного подхода (Т. Парсонс, Р. Мертон, Ч. Кули, Д. Мид, Э. Мейо и др.) обосновывается возможность решения проблемы ребенка и его семьи, через изменение условий жизни. Эти изменения могут иметь место без участия ребенка и семьи, или, наоборот, с активным их участием. Чтобы некая система, ущемляющая

потребности семьи, почувствовала необходимость измениться, усилия отдельных лиц объединяются в общественные движения, организации, группы самопомощи и т. п., таким образом, каждый участник из «жертвы обстоятельств» превращаются в «кузнеца своего счастья».

Работа может осуществляться на групповом и общинном уровне, с применением как очных (например, клубная деятельность), так и заочных форм взаимодействия (например, через обращения в СМИ, рекламную продукцию – листовки, плакаты и проч.). При этом доминирует посредническая и материальная помощь, немаловажной является педагогическая помощь в целях формирования необходимых ценностей, особых знаний и умений.

На современном этапе развития образования активно используются информационные методы и средства, в том числе электронные ресурсы образовательного учреждения. На наш взгляд, их использование эффективно и для социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей. Электронные образовательные ресурсы представляют собой довольно массовую и разнообразную группу источников. Поэтому классифицировать их удобнее всего по степени отличия от традиционных полиграфических учебников. Ниже представлена классификация ЭОР по указанному критерию.

1. Текстографические. Это самые простые ЭОР, которые отличаются от книг в основном базой предъявления текстов и иллюстраций. Материал в данном случае представляется на экране компьютера, а не на бумаге. При этом его очень легко перенести на бумажный носитель – распечатать.

В процессе реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей данный вид ресурсов наиболее целесообразно применять с целью информирования субъектов образовательного и воспитательного процесса о той или иной проблеме.

2. Текстографические с линейной навигацией и гипертексты. Страницы книги в данном случае можно читать последовательно, осуществляя, таким

образом, линейную навигацию, как в обычном печатном тексте. При этом довольно часто в учебном тексте встречаются термины или ссылки на другой раздел того же текста. При работе с бумажным носителем это приводит к некоторому неудобству для пользователя – приходится разыскивать пояснения где-то в другом месте, листая множество страниц. В ЭОР данная проблема решается довольно просто – можно указать незнакомый термин и тут же получить его определение в небольшом дополнительном окне, или мгновенно сменить содержимое экрана при указании так называемого ключевого слова (либо словосочетания). По существу искомый термин (ключевое слово или словосочетание) представляет собой аналог строки знакомого всем книжного оглавления, но строка эта не вынесена на отдельную страницу (оглавления), а внедрена в основной текст. В данном случае навигация по тексту уже не является линейной, ведь фрагменты текста просматриваются в произвольном порядке, определяемом логической связностью и собственным желанием. Такой текстографический продукт называют гипертекстом.

Данный вид ресурсов целесообразно применять, если есть необходимость в повышении компетентности субъектов образовательного и воспитательного процесса по той или иной социально-педагогической проблеме. Так, например, рационально его использовать для повышения правовой компетентности несовершеннолетних и их родителей.

3. Ресурсы, целиком состоящие из визуального или звукового фрагмента. В данном случае формальные отличия от книги очевидны, ведь в данных ресурсах можно использовать кино, анимацию (мультфильм), звук, что для полиграфического издания не доступно. Однако такие ЭОР по существу не отличаются от аудио/видео продуктов, воспроизводимых на бытовом CD-плеере.

Применение данного вида ресурсов при реализации социально-педагогического сопровождения возможно в процессе проведения

различных мероприятий социально-педагогической направленности, в частности классных часов, родительских собраний, круглых столов и т. п.

4. Мультимедиа ЭОР. Этот вид ресурсов имеет наиболее существенные, принципиальные отличия от книги. Он сочетает в себе как графический так и программный компонент и является на сегодняшний день самым мощным и интересным для образования продуктом, поэтому имеет multifunctional применение, в частности в реализации посреднической функции социального педагога в школе¹⁵⁵.

Из вышесказанного видно, что в рамках организации социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их родителей рационально применять все рассмотренные выше виды электронных образовательных ресурсов.

В рамках комплексного подхода развиваются модели, которые пытаются объединить психолого-ориентированные и социолого-ориентированные направления работы. Для решения проблемной ситуации ребенка или его родителей предполагается изменить как их самих, так и их окружение, чтобы их отношения гармонизировались. В данном случае работа с семьей ведется на всех уровнях: индивидуальном, групповом, общинном, с использованием широкого комплекса методов и привлечением специалистов различного профиля.

Отечественный опыт социально-педагогической деятельности с семьей, реализуемый в микрорайоне на базе образовательных (школ) и социальных учреждений (центров социальной помощи семье и детям, центров социальной реабилитации несовершеннолетних), как правило, соответствует идеям комплексного подхода. Его теоретическое обоснование имеется в работах отечественных авторов (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко и др.).

Однако наметившееся в последнее время усиление психологической

¹⁵⁵ Дорохова Т.С., Дорохов Д.С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе // Педагогическое образование в России. № 12. 2014. С. 75-79.

составляющей в социально-педагогической деятельности, появление профессионального стандарта подготовки педагогов диктует необходимость уделить больше внимание психолого-ориентированным моделям работы с семьей. Рассмотрим одну из таких моделей, которая является популярной в зарубежной практике и достаточно универсальной.

Проблемно-ориентированная модель взаимодействия, которая известна также как *«целенаправленный подход»*, относится к среднесрочным стратегиям работы, продолжительность которых не превышает 4–6 месяцев и предполагает в среднем около 12-ти контактов с семьей. Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных семьей, т. е. в центре этой модели находится требование, чтобы профессионалы, оказывающие помощь, концентрировали усилия на той проблеме, которую осознал человек и над которой он готов работать, и это важнее, чем взгляд специалиста на природу, причину самой проблемы.

Проблемно-ориентированная модель основывается на том, что в определенных условиях большинство проблем люди могут решить (или хотя бы уменьшить их остроту) сами. Отсюда задача профессионала – создать эти «определенные условия».

Данная технологическая модель активно применяется как в индивидуальной работе с ребенком, так и групповой терапии со всей семьей. Особенности диагностического этапа в рамках этой модели в том, что специалист сосредотачивает внимание не столько на особенностях семьи, сколько на ситуации, породившей проблему. Совместно с членами семьи формулируются конкретные, достижимые цели. Например, в случае отставания ребенка в развитии, необходимо: найти источник материальной помощи для оплаты корректирующего лечения; разрешить проблемы, связанные с общением в детском коллективе; наладить контакты ребенка с отцом и др.

Проблемно-ориентированная модель предписывает решать

совместными усилиями выбранную для работы проблему. Работа протекает в духе сотрудничества с акцентом на стимулирование и поддержку способностей семьи в решении ее трудностей. Успешное решение проблемы создает положительный опыт для решения последующих проблемных ситуаций самостоятельно.

Одним из методов проблемно-ориентированной модели, стимулирующим мотивацию семьи и корректирующим ее ожидания, является составление контракта (договора) между профессионалом, оказывающим помощь, и семьей, а чаще отдельным ее представителем – мамой ребенка. Контракт (договор) – это рабочее соглашение, которое заключается между клиентом и специалистом (социальным педагогом) и другими лицами, участвующими в процессе оказания помощи. Договор включает:

- описание ключевой проблемы или проблем, которые обе стороны надеются разрешить;
- цели и задачи проводимой работы;
- процедуры и методики, которые будут использованы;
- требования к клиенту и специалисту, характеризующие роли каждого из них в процессе решения проблемы (для педагога – это обычно встречи, консультативные беседы, письма, телефонные звонки);
- временные рамки совместной деятельности и действия в случае, если соглашение будет нарушено одной из сторон.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1. Под технологией ***социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в образовательной организации можно понимать*** комплекс упорядоченных целенаправленных, последовательных превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, осуществляемых в процессе взаимодействия учителя, социального педагога, педагога-психолога, семьи, педагогического коллектива, диаспор, с одной стороны и ребенка-мигранта и членов

школьного коллектива, с другой, направленное на успешную социализацию ребенка-мигранта и его саморазвитие.

2. Социально-педагогическая диагностика служит отправной точкой для организации социально-педагогического сопровождения детей группы риска и их семей, определяя стратегии социально-педагогической деятельности, технологические модели, формы и методы работы специалистов образовательных и социальных учреждений.

3. Социально-педагогическое сопровождение малообеспеченной семьи может быть реализовано в трех основных направлениях: психолого-ориентированном, социолого-ориентированном, комплексном.

4. Одной из популярных моделей психолого-ориентированного подхода является проблемно-ориентированная модель работы с семьей, имеющая широкие возможности для применения в отечественной практике социально-педагогической деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные дети, подростки, молодежь вынуждены социализироваться в «общество риска», что существенно осложняет и без того не простой процесс социализации. Семейное неблагополучие, химические и нехимические зависимости и другие асоциальные реалии современного российского общества актуализируют проблему социально-педагогического сопровождения детей группы риска. Свердловская область традиционно является местом скопления мигрантов, а также промышленным регионом, большинство малых городов которого существовали за счет градообразующих предприятий, разорившихся во время кризиса 1990-х годов. Это привело к росту числа безработных и малообеспеченных семей и, как следствие, увеличению детей с девиантным поведением. В связи с вышесказанным особую значимость для нашего региона будут иметь результаты исследований потенциала семьи и других общественных институтов в воспитательном процессе детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов.

В отечественной социальной педагогике к настоящему времени определены и описаны формы, методы, средства социального сопровождения различных категорий детей и подростков, в том числе относящихся к группе риска. Однако большинство из них ориентированы на социальные учреждения (Центры помощи семье и детям, реабилитационные центры и т. д.) и могут осуществляться только профессиональными социальными педагогами и специалистами социальной работы. Между тем в связи с усилившейся социализирующей функцией образовательной организации возрастает необходимость в подготовке педагогов к реализации указанной функции. При этом большинство педагогов к этому не готовы не только в силу некомпетентности в вопросах психолого-педагогических особенностей детей группы риска, использования социально-педагогических технологий

в воспитательном процессе, но и в силу слабой разработанности содержательной и методической сторон социально-педагогического сопровождения детей группы риска в контексте внедрения новых образовательных стандартов.

На основании анализа научных работ была уточнена сущностная характеристика основного понятия «дети группы риска». За рабочее определение в данном исследовании принято следующее утверждение: «дети группы риска» – это категория детей из неблагополучных семей и семей групп риска, которая в силу определенных обстоятельств более других подвержена влиянию негативных факторов (медико-биологических, социально-экономических, психологических, педагогических) со стороны общества, ставших причиной их дезадаптации.

В процессе уточнения понятия «социально-педагогическое сопровождение детей группы риска» в контексте внедрения новых ФГОС ООО, за рабочее принято следующее определение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий работы педагога для успешной социализации детей и подростков в условиях образовательной организации.

Основными методологическими подходами к изучению социально-педагогического сопровождения детей группы риска явились: аксиологический, личностный, системно-деятельностный. Ключевым понятием аксиологического подхода является понятие «ценности», которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. В контексте исследуемой проблемы особую значимость приобретают гуманистические, профессионально-нравственные и социальные ценности. Так, уникальность и индивидуальность личности предполагает необходимость реализовывать по отношению к каждому ребенку подходящие именно для

него социально-педагогические технологии. Успешная позитивная самореализация учащихся является условием успешной профессиональной самореализации педагогов.

Аксиологический подход как система гуманистических принципов является сущностным основанием для личностно-ориентированной системы образования, так как он обеспечивает сохранение гуманистических параметров педагогической теории и практики. Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он исходит из признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение; предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности с учетом ее социальных перспектив, создание для этого оптимальных условий. Взаимосвязь системно-деятельностного подхода с личностным проявляется в рассмотрении развития личности, как элемента системы. Взаимодействуя с миром, она строит сама себя. Активно действуя в мире, она самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит ее саморазвитие и самоактуализация. И хотя главным фактором развития личности остается учебная деятельность, она выступает «инструментом» ее духовного развития, социализации.

Следует также отметить, что рассматриваемая проблема поднимается не только в трудах многочисленных исследователей, но и в нормативных документах, принимаемых на региональном и федеральном уровнях. Анализ нормативно-правовой базы показал, что для регулирования деятельности по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска и их семей разработан комплекс нормативно-правовых актов разного уровня и направленности (законов, подзаконных актов, документов стратегического и стандартизирующего характера). Наиболее значимыми, на наш взгляд, на федеральном уровне

являются законы: «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «Об образовании в Российской Федерации», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Семейный кодекс». «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», утвержденная Президентом РФ, нацелена в первую очередь, на преодоление проблем детей, испытывающих трудности в социализации и их семей, и содержит мероприятия, которые должны быть реализованы на государственном и региональном уровне. Нормативные ориентиры деятельности педагогов в процессе реализации социально-педагогического сопровождения детей группы риска в образовательных учреждениях разного уровня определены в ФГОС ООО, а также профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Социальная политика в Свердловской области осуществляется в контексте ряда стратегических документов, а именно «Стратегии социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года»; «Концепции повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года»; «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года». К семьям группы риска в Свердловской области, в первую очередь, относятся семьи с детьми, родители, которых потеряли работу и семьи-мигранты. У таких семей существует большое количество проблем экономического, психологического, педагогического характера, решить которые возможно в процессе тесного взаимодействия с образовательной организацией, в которой учится ребенок.

Анализ сайтов учреждений основного общего образования Екатеринбурга, использованный как метод сбора информации о деятельности педагогов по социально-педагогическому сопровождению

детей группы риска в условиях школы, позволил выявить недостатки данной деятельности:

- недостаточное использование потенциала сайтов для решения рассматриваемой проблемы;
- непонимание педагогами сущности понятий «дети группы риска», «социально-педагогическое сопровождение».

Среди направлений социально-педагогической деятельности выделяются социальная поддержка, медицинское, педагогическое, психологическое, досуговое, здоровьесберегающее. Наиболее эффективно деятельность по социально-педагогическому сопровождению детей группы риска и их семей в школе может быть реализована специальными организационными структурами (центрами, методическими и социально-психологическими службами, советами по профилактике и т. п.). При этом они должны использовать потенциал всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, детей), разнообразные формы и методы, проверенные социально-педагогические технологии.

На основании изученных теоретических и нормативных источников, а также практического опыта, реализуемого в контексте исследуемой проблемы в Свердловской области, была разработана концепция социально-педагогического сопровождения детей в группы риска. В концепции обосновано, что социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в общеобразовательном учреждении – разворачивающийся во времени процесс, в результате которого происходят качественные социально-личностные изменения каждого ребенка. Этот процесс характеризуется как основополагающими преобразованиями в целом, так и проявлением новых свойств и характеристик учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

Основными механизмами социально-педагогического сопровождения детей группы риска являются: структурный,

содержательный, аналитический. Структурный механизм обеспечивает: выделение компонентов системы и связей между ними. Содержательный механизм предполагает выделение основных направлений социально-педагогического сопровождения детей группы риска, обоснование форм, методов и технологий работы. Аналитический механизм позволяет систематически отслеживать социальный статус ребенка и обеспечивает ему возможность овладения новыми социальными ролями для успешной адаптации и социализации в социуме.

В исследовании доказано, что технологии социально-педагогического сопровождения являются разновидностью технологий социально-педагогической деятельности – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в рамках решаемой социально-педагогической задачи или проблемы. Основу технологического процесса составляет алгоритм действий социального педагога или других субъектов, участвующих в решении социально-педагогической проблемы ребенка групп риска.

В рамках социально-педагогического сопровождения детей группы риска как разновидности социально-педагогической технологии можно выделить следующие этапы: диагностический; целевой; поиска методов, приемов, средств; организационный; реализационный, рефлексивный. В рамках диагностического и рефлексивного этапа рационально использовать методы наблюдения, опросные, тестовые, педагогического мониторинга, экспертной оценки, биографический; на целевом этапе – метод экспертного прогноза; на этапе реализации технологии социально-педагогического сопровождения – убеждение, беседа, диспут, рассказ, лекция, упражнение, игра, поощрение, наказание.

Новизна предлагаемых в монографии идей заключается:

- в комплексности социально-педагогического сопровождения детей группы риска ребенка с участием разных специалистов (педагогов,

психологов, социальных педагогов), в котором полноправными участниками являются родители;

- в выявлении концептуальных оснований региональной системы социально-педагогического сопровождения детей группы риска;

- в определении оптимальных форм, методов, средств социально-педагогического сопровождения детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов, результативных в процессе разработки и реализации индивидуальной траектории развития ребенка;

- в выделении как универсальных, так и специфических для различных категорий детей группы риска содержательных и методических ресурсов, доступных для педагогов школы;

- в выявлении возможности использования потенциала семьи, а также информационной среды школы (в частности интернет-ресурсов) для социально-педагогического сопровождения рассматриваемой категории детей;

- в оптимизации образовательно-воспитательного процесса основной школы посредством разработки открытых систем интенсивного социального обучения и воспитания, которые построены на основе социального образования и самообразования и дают возможность выбора подходящей социально-педагогической технологии, способствующей социализации детей группы риска, разработки индивидуальной программы формирования и актуализации потенциала личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные документы

1. Безработица в Свердловской области встревожила министра труда [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ystav.com/bezrobotitsa-v-sverdlovskoj-oblasti-vstrevozhila-ministra-truda/>

2. Конвенции о правах ребенка [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon
3. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://constrf.ru>.
4. Концепция повышения качества жизни населения Свердловской области на период до 2030 года – «Новое качество жизни уральцев» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://economy.midural.ru/sites/>
5. Концепция реализации государственной семейной политики Свердловской области на период до 2020 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/>
6. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz3wTD3WYiO>
7. Об информации, информатизации и защите информации: Федеральный закон №149 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=183056>
8. Отчеты Департамента по труду и занятости населения Свердловской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://szn-ural.ru/home/inform/infoall/oblastpress.aspx>
9. Приказ Минтруда России от 18. 10. 2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>
10. Программа модернизации и создания новых рабочих мест на территории Свердловской области на период до 2020 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/>

11. Программная статья Губернатора Свердловской области «Сохраним опорный край Державы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.oblgazeta.ru/politics/16647/>

12. Проект «Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на период до 2030 года» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://strategy2030.midural.ru/content/strategiya-2030>

13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/>

14. Семейный кодекс Российской Федерации от 29. 12. 1995 №223-ФЗ (ред. от 30. 12. 2015) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.semkod.ru/>

15. Стратегия социально-экономического развития Уральского федерального округа на период до 2020 года труда [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902307636>

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>.

17. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558.

18. Федеральный закон от 24. 06. 1999 N 120-ФЗ (ред. от 23. 11. 2015) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_23509/

19. Федеральный закон от 29. 12. 2012 N 273-ФЗ (ред. от 30. 12. 2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

20. Численность трудоспособного населения. Показатели миграционного прироста. Территориальный орган Федеральной Службы Государственной статистики по Свердловской области [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sverdl.gks.ru/digital/region1/default.aspx>

Литература

1. Абросимов, А. Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе [Текст] – М. : Образование и информатика, 2004. – 256 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] – М. : Издательство ИКАР, 2009.
4. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
5. Александровская, Э. М., Кокуркина, Н. И., Куренкова, Н. В. Психологическое сопровождение школьников [Текст]: учеб. пособ. для вузов – М. : Академия, 2002. – 208 с.
6. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н. А. Алексеев – Тюмень: изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. – 216 с.
7. Алмазов, Б. Н. Психолого-педагогические основания реабилитации социально-дезадаптированных подростков [Текст]: дис. ... в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук – Екатеринбург, 1997. – 43 с.
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б. Г. Ананьев – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.

9. Андреев, А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты [Текст] / А. Л. Андреев – М. : Наука, 2008. – 359 с.
10. Анисимов, В. В., Грохольская, О. Г., Никандров, Н. Д. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. для вузов – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.
11. Анисимова, А. В. Сопровождение практики будущих специалистов социальной сферы в контексте информационного подхода [Текст] / А. В. Анисимова // Педагогическое образование в России – 2011. – №4. – С. 54-59.
12. Арламов, А. А. Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Арламов А. А. – Краснодар, 2012. – 41 с.
13. Архипова, А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации» [Текст]: автореф. дис. ... канд пед. наук – СПб, 2005. – 7 с.
14. Архипова, А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации [Текст]: автореф. дис. ... канд пед. наук – СПб, 2005. – 17 с.
15. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : изд-во МГУ, 1990. – 117 с.
16. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
17. Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. Методики исследования зрительно-вербальных функций [Текст] // Методы нейропсихологической диагностики. Хрестоматия. / Под ред. Е. Ю. Балашовой, М. С. Ковязиной. – М. : Изд-во МПСИ, Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2009. – С. 301-315.
18. Бардышевская, М. К., Лебединский, В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] – М. : УМК «Психология», 2003. – 102 с.

19. Бардышевская, М. К., Лебединский, В. В. «Диагностика эмоциональных нарушений у детей» [Текст] / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский – М. : УМК «Психология», 2003. – 102 с.
20. Безрукова, В. С. Педагогика [Текст]: учеб. для инж. -пед. спец. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Север, 1994. – 338 с. ;
21. Беляева, М. А. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида [Текст]: учеб. пособие / М. А. Беляева, И. Е. Кузнецов – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 120 с.
22. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
23. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология [Текст]: Курс лекций. – М. : УРАО, 2003. – 269 с.
24. Блонский, П. П. Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений. Допущен Наркомпросом РСФСР [Текст] – М. : Гос. учеб. педаг. изд., 1934. – 344с.
25. Болотин, И. С., Козлова, О. Н. Социология и образование [Текст] // Социологические исследования – 1997. – № 3. – С. 93-104.
26. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
27. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования: ученик в структуре личностно-ориентированного образования [Текст] / отв. ред. Е. В. Бондаревская – Ростов н/Д: РГПУ, 1997. – 134 с.
28. Бочарова, В. Г. Социально-педагогическая парадигма реформирования образования [Текст] // Педагогическое образование в России – 2010. – №1. – С. 69-74.
29. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.

30. Буюва, Л. П. Идентичность в системе психологического знания [Текст] // Психология и психотехника — 2011. — № 7 (34). — С. 6-14.
31. Бурков, В. Н., Кондратьев, В. В. Механизмы функционирования организационных систем [Текст] – М. : Наука, 1981. – 384 с.
32. Быковская, Т. Е. Социально-педагогическое сопровождение подростка с девиантным поведением в условиях образовательного учреждения [Текст] // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Иванова. – М. : АПКИППРО, 2009. – С. 282.
33. Быковская, Т. Е. Социально-педагогическое сопровождение подростка с девиантным поведением в условиях образовательного учреждения [Текст] // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Иванова. – М. : АПКИППРО, 2009. – С. 280-286.
34. Василькова, Ю. В., Василькова, Т. А. Социальная педагогика: курс лекций. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст]. — М. : Академия, 2000. — 440 с.
35. Введение в философию: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Лекторский В. А., Фролов И. Т. и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2003. – 623 с.
36. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : изд-во ИЦПКПС, 2004. – 84 с.
37. Виндельбанд, В. История философии [Текст] – Киев: Ника-Центр, 1997 – 553 с.
38. Волков, Ю. Г., Добренъков, В. И., Нечипуренко, В. Н., Попов, А. В. Социология [Текст]: Учебник / Под ред. проф. Ю. Г. Волкова. – М. : Гардарики, 2003. – 512 с.

39. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании [Текст] / под ред. О. С. Газмана – М., 1996. – 165 с.
40. Выготский, Л. С. Педология подростка. Т. 1 и 2 [Текст] – М. : Издательство БЗО 2 МГУ, 1929 и 1930.
41. Галагузова, М. А., Дорохова, Т. С., Миниханова, С. А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения [Текст] // Педагогическое образование и наука – 2013. – С. 23-32.
42. Галагузова, Ю. Н. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям [Текст]: учеб. пособие / Ю. Н. Галагузова, В. В. Ремезова – Н. Новгород, 2001. – 145с.
43. Гаманин, О., Матвеев, В. Обычная, средняя...[Текст] – М. : Знание, 1976. – 94 с.
44. Гербарт, И. Избранные педагогические сочинения [Текст] – Т. 1. – М. : Учпедгиз, 1940. – 292 с.
45. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст]: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
46. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
47. Грицай, А. Г. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей [Текст] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 – № 3. – 2009. – С. 54-60.
48. Гурниковская, Р. Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей [Текст]: Дис. . . . канд. пед. Наук. – Ростов н/Д., 2006. – 193 с.

49. Гусаченко, О. Н. Менталитет современного педагога и условия его формирования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. – М., 2004. – 29 с.
50. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
51. Даутова, О. Б. Современные педагогические технологии. Основная школа [Текст]: методич. пособ. – М. : Каро, 2015. – 176 с.
52. Деркач, А. А. Акмеология [Текст] – М. : РАГС, 2004. – 299 с.
53. Додонов, Б. И. В мире эмоций [Текст] – М. : Политиздат, 1987. – 140 с.
54. Дорохов, Д. С. Информационная среда как средство модернизации воспитательного процесса в ОУ [Текст] // Студенческие исследования – 2014: материалы Всероссийской студ. научно-практич. Заоч. Конференции – Шадриск: ШГПИ, 2014. – С. 48-52.
55. Дорохова, Т. С. Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога // Педагогическое образование в России – 2014. – №1. – С. 119-122.
56. Дорохова, Т. С., Галагузова, Ю. Н. Профессиональная подготовка в контексте аксиологического подхода [Текст] // Педагогическое образование и наука – 2013. – №6. – С. 129-133.
57. Дорохова, Т. С. К вопросу о профессиональной ментальности социальных педагогов в школе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. Выпуск 2 – Концепт, 2014. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/55191.htm>
58. Дорохова, Т. С., Дорохов, Д. С. Электронные ресурсы как средство реализации посреднической функции социального педагога в школе [Текст] // Педагогическое образование в России – № 12. – 2014. – С. 75-79.

59. Дорохова, Т. С. Глобализация как характерная черта социально-педагогической деятельности второй половины XX века [Текст] // Вестник социально-гуманитарного образования в России – 2013. – №2. – С. 37-40.
60. Дорохова, Т. С. История социальной педагогики [Текст]: Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под общ. ред М. А. Галагузовой. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2012. – 300 с.
61. Дубровина, И. В., Прихожан, А. М. Возрастная и педагогическая психология [Текст]. М. : Академия, 2003. – 368 с.
62. Дубровина, И. В. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения [Текст] / И. В. Дубровина, Э. А. Минкова. – М. : СИМС, 1995. – 64 с.
63. Дубровина, И. В., Прихожан, А. М. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан. - М. : Академия, 2003. - 368 с.
64. Еременко, Т. В. Метод кейс-стадии и его применение в библиотечно-информационном образовании [Текст] / Т. В. Еременко // Библиотековедение. – 2009. – № 1. – С. 124-127.
65. Ершов, В. Л. Философские основы аксиологического подхода в образовании [Текст] // Вестник СВФУ. – 2011. – Т. 8. – №3. – С. 107-111.
66. Залкинд, А. Б. Педология: Утопия и реальность [Текст]. – Москва: Аграф, 2001. – 464 с.
67. Зборовский, Г. Е. Общая социология [Текст]: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 592 с.
68. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
69. Зинченко, В. П., Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 208 с.

70. Зюбин, Л. М. Психологические особенности трудных учащихся профессионально-технических училищ [Текст]. – М.: Высшая школа, 1966. – 46 с.
71. Избранные психологические произведения [Текст]. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
72. Ильенков, Э. В. Философия и культура [Текст]. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.
73. Иншакова, О. Б., Ахутина, Т. В., Воронова, М. Н., Корнеев, А. А. Овладение письмом: лонгитюдное комплексное исследование [Текст]. //«Юбилейная конференция 125 лет Московскому психологическому обществу». – М.: Изд-во РПО, 2010.
74. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]. – М.: Академия, 2004. – С. 77-78.
75. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
76. Казакова, Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе [Текст] // Дети группы риска: Материалы междунар. семинара. – СПб., 1998 г. – С. 56-70.
77. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя [Текст]. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
78. Карпухин, О. И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения [Текст] // Социологические исследования. – 2000. – № 3. – С. 54-62.
79. Карпухин, О. И. Самооценка молодежи как индикатор ее социокультурной идентификации [Текст]. / О. И. Карпухин. – 1998 // Социологические исследования (СОЦИС): Ежемесячный научный и общественно-политический журнал. – 12/1998. – №12. – с. 89-94.
80. Кащенко, В. П., Мурашёв, Г. В. Исключительные дети: Дети нервные, трудные и отстающие, их изучение и воспитание [Текст]. — М., 1929. — 125 с.

81. Кибирев, А. А., Сенчукова, И. В. Модель и технологии работы с детьми группы риска в условиях школы [Текст]: учеб. -метод. пособие / А. А. Кибирев, И. В. Сенчукова – Хабаровск: ХК ИППК, 2005. –73 с.
82. Киршев, С. П. Компьютер как средство повышения эффективности учебного процесса. [Текст] / С. П. Киршев, Н. В. Киршева. – М., 2009. – 230 с.
83. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Климов. – М.: Моск. психол. -социал. ин-т; Флинт, 2003. – 320 с.
84. Кобиашвили, Н. А. Информационно-образовательная среда вуза как условие успешного обучения информатике студентов: На примере подготовки менеджеров [Текст]. Дис. . . . кандидата педагогических наук. – Нижний Новгород, 2006. – 146 с.
85. Ковалева, А. И. Социализация [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – №1. – С. 139-143.
86. Коган, Л. Н. Всесторонне развитие и самореализация личности // Вестник МГУ. 1981. №3. С. 31-37.
87. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
88. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация [Текст]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
89. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под. ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
90. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / под. ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
91. Костяшкин, Э. Г. Индивидуальная работа в школе с трудными подростками [Текст]. – М.: Знание, 1971. – 138 с.

92. Краевский, В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня [Текст] / В. В. Краевский // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / Под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001.

93. Кузнецов, Б. Г. Разум и бытие: Этюды о классическом рационализме и неклассической науке [Текст]. – М.: УРСС, 2010. – 255 с.

94. Кулюткин, Ю. Н., Бездухов, В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст]. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

95. Леонтьев, А. Н. Современные проблемы обучения и психического развития [Текст] // Психология в вузе. – 2003. – №1-2. – С. 242-251.

96. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

97. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

98. Летунова В. Е. «Дети группы риска» в системе работы ПМПС-Центра [Текст] // Дети группы риска: Материалы международного семинара. – СПб., 1998. – С. 12-19.

99. Литвак, Р. А., Дуранов, М. Е. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика [Текст]: монография / Р. А. Литвак, М. Е. Дуранов. – М.: Владос, 2009. – 242 с.

100. Лихтарников, А. Л. Как разорвать замкнутый круг. Принципы и методы социально-психологической реабилитации подростков с асоциальным поведением [Текст]. – СПб: Доверие-PRI, 2004. – 273 с.

101. Лобачев, С. Л. Российский портал открытого образования [Текст]: сб. науч. ст. / С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин // Интернет-порталы: содержание и технологии: Вып. 1. – М.: Просвещение, 2003. – С. 182-218.

102. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия,

2003. – 192 с.

103. Маврина, И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования [Текст]: Дис. . . . д-ра пед. наук: 13. 00. 01: Омск, 2000. – 418 с.

104. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс [Текст]: учебник. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2011. – 797 с.

105. Маркс, К., Энгельс, Ф. Соч. [Текст] – Т. 46. – Ч. I. – М.: Политиздат, 1968. – 560 с.

106. Маслов, С. И., Маслова, Т. А. Аксиологический подход в педагогике [Текст] // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 202–211.

107. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст]: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

108. Мякишев, С. Л., Макаров, Р. Ю. Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки [Текст] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – №3. – С. 20-23.

109. Мясищев, В. Н. Личность и отношения человека [Текст] / В. Н. Мясищев // Проблемы личности. Материалы симпозиума. – М., 1969. – С. 63–73.

110. Найн, А. Я. Рефлексивное управление образовательной деятельностью студентов вуза [Текст] / А. Я. Найн. – Пенза: изд-во Пензен. гос. пед. ун-та, 2002. – 328 с.

111. Насонова, Ю. М. Информационно-обучающая среда как средство развития познавательной самостоятельности студентов педвузов [Текст]: Дис. . . . канд. пед. наук: 13. 00. 08 – Челябинск, 2000. – 201 с.

112. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст]. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 228 с.

113. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда [Текст] / Е. В. Ткаченко, И. П. Смирнов, В. А. Поляков. – М.: ООО Аспект, 2004.
114. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
115. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
116. Панкратова, Л. Э. Новые подходы в подготовке специалистов [Электронный ресурс]. Доступ к ресурсу: do.teleclinica.ru/206983/
117. Педагогическая энциклопедия [Текст]. М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 879 с.
118. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1984. – 255 с.
119. Поддубная, Т. Н., Агашкова, О. В. Социально-педагогическая поддержка в учреждениях социально-педагогической инфраструктуры: учебно-метод. пособие для социальных педагогов, социальных работников, воспитателей [Текст] / Т. Н. Поддубная, О. В. Агашкова. – Майкоп, 2010. – С. 114.
120. Попова, Е. А., Зелинская, Е. В., Толмачева, Н. А. О возможностях развития профессионального менталитета в условиях дополнительного образования [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 620–623.
121. Раттер, М. Помощь трудным детям [Текст]: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской. – М: Прогресс, 1987. – 424 с.
122. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Организация воспитательного процесса в школе [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 256 с.

123. Розин, В. М. Методология: становление и современное состояние [Текст]. – М.: Изд-во МПСИ, 2006. – 414 с.
124. Рощина, О. Н. Социально-педагогическая поддержка ребенка в трудной жизненной ситуации [Текст] // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Иванова. – М.: АПКИППРО, 2009. – С. 290-294.
125. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
126. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1959. – 334 с.
127. Савина, Н. Н. Креативная педагогика для «трудных» [Текст]: монография. – Новосибирск: СО РАН, 2008. – 380 с.
128. Савицкая, Н. В. Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации [Текст] // Социально-педагогическая поддержка ребенка: матер. междун. научно-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Иванова. – М.: АПКИППРО, 2009. – С. 74-77.
129. Савченко, Т. В., Какорина, Е. В. Программа по русскому языку как иностранному для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200601603>
130. Сакату, Х. Психологические особенности детей группы риска с трудностями обучения и поведения [Текст]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.
131. Сериков, В. В. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели [Текст] / В. В. Сериков // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития: материалы юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования (15–17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ): в 2 ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2005. – С. 119–128.

132. Систематизация технологий, используемых в информатизации организационно-управленческой деятельности педагогического вуза [Текст] // Вестник РУДН. – 2008. – №3. – С. 32-39.
133. Славина, Л. С. Дети с аффективным поведением [Текст]. М.: Просвещение, 1966. – 150 с.
134. Сластенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование [Текст] // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования: межвузовский сборник науч. тр. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 87-88.
135. Сластенин, В. А., Шиянов, Е. Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя [Текст] // Национальные ценности образования: история и современность / Под ред. З. И. Равкина. – М.: ИТОП РАО. – С. 229-235.
136. Сластенин, В. А. Учитель как социальный тип личности [Текст]: монография. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
137. Социальная педагогика [Текст]: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М.: Юрайт, 2012. – 405 с.
138. Социальное сопровождение [Электронный ресурс]: учебные материалы для студентов. Доступ к ресурсу: <http://kroki-gitty.com.ua/glossary.htm>
139. Суровцова, Е. И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в школе [Текст]. // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 184-188.
140. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности [Текст]. – М.: ЛКИ, 2008. – 168 с.
141. Сухомлинский, В. А. О воспитании [Текст]. – М.: КВАНТА +, 2001. – 436 с.

142. Ткаченко, Е. В. Новый закон «Об образовании в РФ» и стратегические проблемы развития российского профессионального образования [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург: СВ-96, 2012. – С. 13-33.

143. Тоистева, О. С. К вопросу о проблеме успешности в развитии личности [Текст] / О. С. Тоистева // Поиск. Научное приложение Международного научно-педагогического журнала «Высшая школа Казахстана». – 2007. – № 4. – С. 154–158.

144. Тоистева, О. С. Педагогические вопросы работы с подростками девиантного поведения [Текст] / О. С. Тоистева // Достояние нации. Научное приложение международного научно-педагогического журнала «Высшая школа Казахстана». – 2006. – № 2. – С. 79–84.

145. Тоистева, О. С. Формирование готовности будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения в общеобразовательных учреждениях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 /Тоистева Ольга Сергеевна. – Магнитогорск, 2003. – 179 с.

146. Торохтий, В. С. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов по специальностям «Социальная педагогика», «Социальная работа» / Под ред. Торохтия В. С., д-р пед. наук. – М.: АНО «СПО «СОТИС», 2007. – 384 с.

147. Фельдштейн, Д. И. Проблемы формирования личности в свете ленинских идей [Текст] // Вопросы психологии. 1980, №5, С. 14-22

148. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

149. Фихте, И. Философия в немецкой духовной жизни [Текст]. – М.: Наука, 1993. – 103 с.

150. Фотекова, Т. А. Тестовая методика Т. А. Фотековой [электронный ресурс]: Режим доступа: [http://www. twirpx.com/file/575052/](http://www.twirpx.com/file/575052/)

151. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
152. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст]: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
153. Чередниченко, И. Н. Социально-педагогическая поддержка детства [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – Омск: ОмГПУ, 2003. – 169 с.
154. Черепанова, Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку [Текст] / Е. М. Черепанова. – М. : Изд. центр "Академия" 1997 г. – 71 с.
155. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 12–17.
156. Шамова, Т. И., Третьяков, П. И., Капустин, Н. П. Управление образовательными системами [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 320 с.
157. Шипицына, Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации [Текст] / Е. С. Иванова, Л. М. Шипицына [и др.]. СПб.: МУСиР, 1997. – 160 с.
158. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студентов вузов / Г. Н. Штинова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М.: Гуманитарн. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
159. Шульга, Т. И., Олиференко, Л. Я., Дементьева, И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска [Текст] / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко, И. Ф. Дементьева. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia, 2008. – 162 с.

160. Щедровицкий, П. Г. Культура. Культуротехника. Культурология [Текст] / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 10. – М., 2007. – 416 с.
161. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований. Педагогика и логика [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.
162. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692>
163. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М., 2009. – 240 с.
164. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. . . . д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Для заметок

Научное издание

**ГАЛАГУЗОВА Минненур Ахметхановна
ГАЛАГУЗОВА Юлия Николаевна
ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна
ДОРОХОВ Данил Сергеевич
ТОИСТЕВА Ольга Сергеевна**

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
ГРУППЫ РИСКА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**
Монография

Под общ. ред. М. А. Галагузовой

Подписано в печать 15.12.2015. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,02. Уч.-изд. л. 10,68.
Тираж 500 экз. Заказ № 15/12-3

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54.
+7 (343) 350-78-28, 350-78-49. www.ajur.ur.ru